AUTHOR:

UEBERWEG, FRIEDRICH

TITLE:

DIE ENTWICKELUNG DES BEWUSSTSEINS...

PLACE:

BERLIN

DATE:

1853

Master Negative #

92-80489-3

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES
PRESERVATION DEPARTMENT

BIBLIOGRAPHIC MICROFORM TARGET

Original Material as Filmed - Existing Bibliographic Record

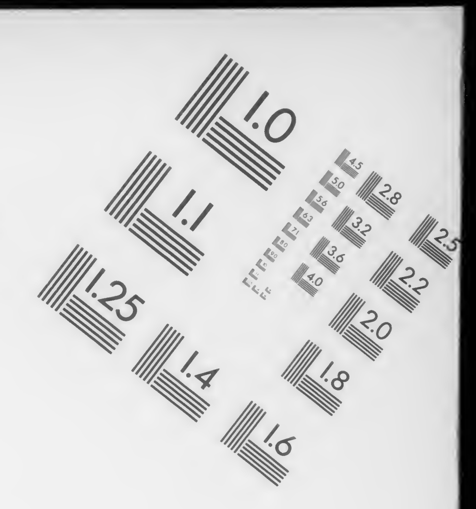
193B43 Ueberweg, Friedrich. 1826-71.
DU Die entwickelung des bewusstseins durch den lehrer und erzieher; eine reihe pädagogisch-didaktischer anwendungen der Beneke'schen bewusstseinstheorie...
Berlin 1853. 404914 p. [3,] 117 p.

Restrictions on Use:

TECHNICAL MICROFORM DATA

FILM SIZE: 35 mm REDUCTION RATIO: 11x
IMAGE PLACEMENT: IA (IIA) IB IIB
DATE FILMED: 02 28 1992 INITIALS Emilian
FILMED BY: RESEARCH PUBLICATIONS, INC WOODBRIDGE, CT





AIIM

Association for Information and Image Management

1100 Wayne Avenue, Suite 1100
Silver Spring, Maryland 20910

301/587-8202

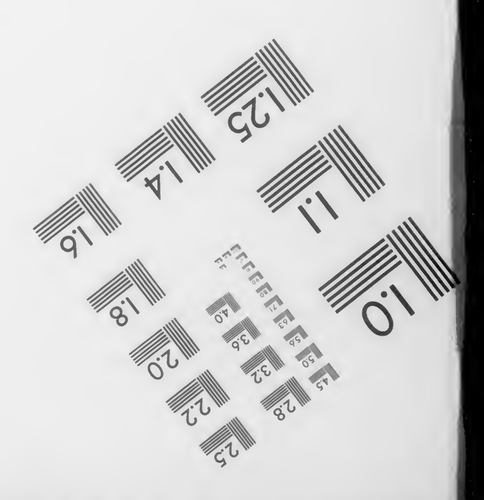
Centimeter

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 mm

1 2 3 4 5

Inches

1.0 1.1 1.25 1.4 1.6 1.8 2.0 2.2 2.5 2.8 3.2 3.6 4.0 4.5 5.0 5.6 6.3



Die Entwickelung des Bewußtseins durch den Lehrer und Erzieher.

Eine Reihe pädagogisch-didaktischer Anwendungen der Beneke'schen Bewußtseinstheorie, besonders auf den Unterricht an Gymnasien und Realschulen.

Von

Dr. Friedrich Ueberweg.

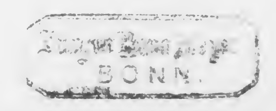


Eine gekrönte Preisschrift.

Berlin, 1853.

Druck und Verlag von E. S. Mittler und Sohn.

Zimmerstr. 84. 85.



„Alles kommt darauf an, daß wir die Augen des Geistes nie von den Dingen selbst wegwenden und ihre Bilder ganz so, wie sie sind, in uns aufnehmen."

Baco, instaur. magna.

Dem Gründer der neuen Psychologie,

Herrn Professor Dr. Beneke,

der die umsichtigste Empirie mit tiefer rationaler Durchdringung einigt,

wie auch

dem Geber der Preissumme,

Herrn Gutsbesitzer Schwarzlose,

dem edelgesinnten Freunde der Wissenschaft,

als Zeichen seiner Hochachtung und Dankbarkeit

gewidmet

vom

Verfasser.

Wem die Wahrheit der von Beneke begründeten „neuen Psychologie" zur Ueberzeugung geworden ist; wer ihre umgestaltende Bedeutung für alle Zweige der Philosophie, wer namentlich die Fruchtbarkeit ihrer Anwendung auf die Pädagogik und Didaktik kennt: der darf sich der Pflicht nicht entziehen, theils für ihre allgemeinere Anerkennung durch Wort und Schrift zu wirken, theils auch an ihrer fortschreitenden inneren Entwikkelung und praktischen Ausbeutung nach dem Maße seiner Kraft mitzuarbeiten. In diesem Sinne fühlte sich auch der Verfasser der vorliegenden Abhandlung gedrungen, als er im October 1851 im dritten Hefte von Beneke's „Archiv für die pragmatische Psychologie" die neugestellte Preisaufgabe fand:

„Ueber die Entstehung, das Anwachsen und den Wechsel des menschlichen Bewußtseins hat die neue Psychologie eine eigenthümliche, auf die Thatsachen der inneren Erfahrung gebaute Theorie aufgestellt. Diese (wie sie sich, im Anschluß an frühere Auseinandersetzungen, am gedrängtesten in Beneke's Schrift „Die neue Psychologie" S. 171—206 vorgetragen findet) bietet für die Erziehung und den Unterricht in mannigfachen Richtungen eine fruchtbare praktische Anwendung dar. Man wünscht nun, daß, nach vorgängiger Darstellung der Grundzüge der Theorie, die hauptsächlichsten Gegenstände die-

ser Anwendung entwickelt und zugleich die Mittel nachgewiesen werden, durch welche die bei derselben sich herausstellenden pädagogischen und didaktischen Zwecke zu erreichen sind" —

eine Lösung dieser ebenso interessanten als wichtigen Aufgabe zu versuchen. Er konnte darauf freilich nur die Mußestunden verwenden, die seine amtliche Lehrthätigkeit*) ihm vergönnte, ist sich aber auch der Förderungen bewußt, welche ihm gerade die tägliche pädagogische Praxis für die Bearbeitung dieses Themas geboten hat.

Wir geben zunächst die allgemeinen Grundzüge der neuen Psychologie, insbesondere der Theorie des Bewußtseins, jedoch, um das richtige Verhältniß zum praktischen Theil unserer Abhandlung nicht zu verkehren, nur kurz in einfach dogmatischer Form; hinsichtlich der näheren Begründung verweisen wir theils auf Beneke's eigene Schriften**) und die seiner Anhänger***), theils auf die Bewährung der Theorie gerade in ihrer praktischen Anwendbarkeit.

*) Nämlich am Gymnasium zu Elberfeld.

) Beneke, psychologische Skizzen, 2 Bände, Göttingen 1825, 1827; **Lehrbuch der Psychologie, 2te Aufl. Berlin 1845; „Die neue Psychologie", Berlin 1845; Pragmatische Psychologie, 2 Bände, 1850; Archiv für die pragmatische Psychologie in Vierteljahrsheften, 1851 u. 1852; vgl. Beneke's **Erziehungs- und Unterrichtslehre,** 2te Aufl., Berlin 1842; ferner dessen Schriften über die Logik, Ethik, Metaphysik und Religionsphilosophie.

***) Namentlich Dreßler (Seminardirector in Bautzen): Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft, 1. Bd. 1840, 2. Bd. 1845; Praktische Denklehre, 1852. **Raue, die neue Seelenlehre Beneke's nach methodischen Grundsätzen in einfach entwickelnder Weise für Lehrer bearbeitet,** 2te Aufl. Bautzen 1850. Vergl. Wurst in seinem Werke: Die zwei ersten Schuljahre, 2te Aufl., Reutlingen 1839.

Grundzüge der Theorie.

§. 1. Der Mensch besteht bei seiner Geburt aus mehreren Systemen geistig-sinnlicher Urvermögen*) oder ursprünglicher Kräfte, die mit einander zu einem einheitlichen Ganzen organisch verbunden sind. Wir begreifen unter diesen Systemen sowohl die, welche man unter dem Namen des Leibes (wie die Systeme der Knochen, der Bänder, der Muskeln, der Gefäße, der Eingeweide, der Nerven, der Sinnesorgane rc.), als auch die, welche man unter dem Namen der Seele zusammenzufassen pflegt (wie die Systeme vom psychischen Vermögen des Gesichts, Gehörs rc.). Diese Urvermögen sind immateriell.

§. 2. Vermögen von gleicher Art, wie die angebornen, bilden sich dem Menschen in einem jeden Systeme immerfort aufs Neue an**). Auch diese angebildeten Vermögen nennen wir Urvermögen, weil sie den angebornen gleichartig sind (im Gegensatze zu den Vermögen secundärer Bildungsform, den Spuren oder Angelegtheiten, wovon unten in §. 4). — Die

*) Vgl. Beneke, Lehrbuch der Psychologie §. 23.

**) Selbstredend wollen wir, indem wir von der Anbildung neuer Urvermögen (im Plural) reden, nicht das eine von dem andern atomistisch trennen; wir fassen vielmehr den Proceß und die zugebildete Kraft selbst als ein in sich nicht geschiedenes Continuum auf. Zum Gebrauch des Plural berechtigt die Trennung in Folge gesonderter Verwendung, wovon unten in §. 3.

fortwährende Anbildung neuer Urvermögen ist ein psychischer Grundproceß, und zwar nach der hier aufgestellten (an sich gleichgültigen) Reihenfolge der erste*). Einen Beleg für die Existenz dieses Processes liefert die tägliche Erfahrung, daß eine länger fortgesetzte Anstrengung in einer gewissen Richtung die vorhandenen Kräfte erschöpft; daß wir aber nach einiger Zeit der Erholung mit frischer Kraft zu derselben Thätigkeit zurückkehren (Ferien; Schlaf ꝛc.). Demnach besteht die Erholung in der Anbildung neuer Urvermögen.

§. 3. Die Urvermögen streben der Bethätigung zu. Ihre nächste (keineswegs aber, wie sich unten ergeben wird, alleinige, ja nicht einmal werthvollste) Bethätigung besteht aber in der Aufnahme von Reizen, die ihnen von außen entgegenkommen (so nehmen die Urvermögen des Gesichtssinnes Lichtreize, die des Gehörsinnes Schallreize ꝛc. auf) und in der dadurch bedingten Bildung von sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen (Farben, Tönen ꝛc.). Fehlen solche Reize, oder sind sie nicht in ausreichendem Maße vorhanden, so entsteht die Langeweile oder jene quälende Spannung, die in höchster Steigerung selbst zum Lebensüberdruß führen kann. Die Aneignung von Reizen durch die Urvermögen ist der (nach unserer Zählung) zweite psychische Grundproceß**).

Nach dem Grade der Fähigkeit, auch die schwächeren Reize aufzufassen, schreiben wir den Vermögen eine größere oder geringere Reizempfänglichkeit (oder Receptivität), nach der Raschheit der Auffassung, namentlich schnell wechselnder Reize, eine größere oder geringere Lebendigkeit zu. Die psychischen Urvermögen, sofern sie reizempfänglich (receptiv) sind, heißen **Sinne**. (Die Ausdrücke Sinne, sinnlich ꝛc. bezeichnen mithin nur die eine Seite der Urvermögen; die Ur-

*) Beneke, Lehrbuch der Psychologie §. 24 zählt diesen Proceß als zweiten auf.

**) Beneke, Lehrbuch der Psychologie §. 22 führt ihn als ersten an.

vermögen sind freilich Sinne, sind aber auch außerdem noch etwas Höheres. Siehe §. 4.)

§. 4. Die Bethätigung des Vermögens durch den äußeren Reiz geht nicht spurlos vorüber. Der Reiz bleibt, zwar nicht in seiner ganzen Fülle und Frische, aber doch theilweise, an dem Vermögen auch noch nach dem Acte der Reizung oder Affection in fester Verbindung haften. So bleibt von einem Gesichtseindruck auch nach Schließung der Augen noch ein Bild in der Seele zurück, das aber schwächer ist, als die sinnliche Anschauung selbst; es wird bald unbewußt, geht aber darum nicht verloren (wie die Wiedererinnerung bezeugt). Diese unbewußt fortexistirende Vereinigung von Vermögen und Reiz nennen wir Spur*). Die Gesammtheit dieser Spuren bildet das Gedächtniß. Da in einer solchen Spur das Urvermögen theilweise wieder unerfüllt geworden ist, mithin das ihm ursprünglich inwohnende Streben (§. 3) nicht mehr seine volle Befriedigung findet, so tritt dieses Streben aufs Neue hervor, aber nunmehr als Streben nach einer bestimmten Bethätigung: die Spur strebt der Wiedererlangung des verlorenen Reizelementes zu. Hierauf beruht unter Anderm die Möglichkeit der Erinnerung. Die Spur ist somit selbst ein Vermögen oder eine Anlage, aber von secundärer Bildungsform (vgl. §. 3). Als gewordene Anlage nennen wir die Spur auch Angelegtheit. Die Vollkommenheit der Spur ist bedingt durch die Festigkeit der ursprünglichen Aneignung und diese wieder innerlich durch die Kräftigkeit des Urvermögens. Die psychischen Urvermögen heißen von Seiten ihrer Kräftigkeit oder Spontaneität **geistig**, und bilden ver-

*) Beneke, Lehrbuch der Psychologie §. 27. — Das Wort Spur ist hier offenbar nicht in der (sprachlich frühesten) sinnlichen Bedeutung, sondern in der (abgeleiteten) geistigen zu fassen; wer dabei etwa an räumliche Eindrücke ins Gehirn denken wollte, würde in Materialismus verfallen, wovon Beneke weit entfernt ist. Vgl. Beneke, Lehrbuch §. 29; §. 45 ff.

möge dieses Grundcharakters die Grundlage der sich später entwickelnden Vernunft. Die menschlichen Urvermögen unterscheiden sich von den thierischen wesentlich durch eine in dem Maße höhere Kräftigkeit oder Spontaneität, daß diese (die thierischen) als nur sinnlich, jene (die menschlichen) als sinnlich-geistig zu bezeichnen sind (vgl. §. 7).

Das Zurückbleiben von Spuren könnte als ein neuer Grundproceß bezeichnet werden; doch läßt sich dagegen geltend machen, daß das Beharren der einmal gestifteten Verbindung von Vermögen und Reiz kein besonderes Geschehen (kein Proceß) sei, ja überhaupt keiner weiteren Erklärung bedürfe, sondern nur das theilweise Entschwinden des Reizes. Wir werden dieses letztere, als zum dritten Grundproceß gehörend, im nächsten Paragraphen besprechen.

§. 5. Der Reiz, insoweit als er nicht fest angeeignet worden ist, löst sich von seinem Vermögen wieder ab, entschwindet aber darum nicht überhaupt aus der Seele, sondern wird auf andere Gebilde übertragen, indem er sich zugleich diesen assimilirt. So weckt eine Vorstellung die andere; so erinnert uns das Wort an die Sache und die Sache an das Wort; so steigert oft eine freudige Nachricht unsern gesammten Vorstellungskreis zu einer lebendigen Erregtheit, die auch in Augenblicken, wo wir an jene Nachricht nicht grade mehr denken, noch nachwirkt, indem sie eben auf andere Vorstellungen übertragen ist. Hierher gehören auch als verwandte Erscheinungen in den leiblichen Systemen die falschen Mitbewegungen beim Turnen u. dergl. mehr. Wie die Reize, so können auch die Urvermögen, sofern sie noch von Reizen frei sind, von einem Gebilde auf das andere übertragen werden. Wir fassen Beides zusammen als Uebertragung oder Ausgleichung der beweglichen Elemente. Diese bildet den dritten Grundproceß*).

*) Beneke, Lehrbuch §. 26.

§. 6. Der vierte und letzte Grundproceß endlich ist die gegenseitige Anziehung gleicher Gebilde und ähnlicher nach Maßgabe ihrer Gleichartigkeit. Vermöge einer gewissen Verbindung dieses Processes mit dem Ausgleichungsprocesse (§. 5) wird aus der Anziehung die völlige Verschmelzung des Gleichartigen*). So verschmilzt in den Vorstellungen von Nacht, Rabe, Pech, Kohle, Dinte rc. das gleichartige Element der Schwärze, in den Vorstellungen von gerechten, tapfern, besonnenen, weisen, liebevollen Handlungen das gleichartige Element der Tugend; öftere Wahrnehmungen eines und desselben Objectes geben durch solche Verschmelzung zwischen der neuen Anschauung und den Spuren der früheren ein verstärktes Bild.

Gestützt auf diese Erkenntniß der allgemeinsten Grundprocesse betrachten wir nun speciell die Bildung des **Bewußtseins**, und zwar (nach dem vierfachen Gebrauch des Wortes): a. die Ausbildung des Bewußtseins oder der Bewußtheit, im Gegensatze zu dem Noch-nicht-Bewußtsein an den psychischen Gebilden, b. den Wechsel zwischen dem Bewußtsein oder der Erregtheit und dem unbewußten oder unerregten Beharren im inneren Seelensein, c. die Bildung des Bewußtseins von unseren psychischen Entwickelungen oder der inneren Wahrnehmung, d. die Bildung des Bewußtseins von unserm Ich oder des Selbstbewußtseins**).

---

§. 7. Ausbildung des noch nicht Bewußten zur Bewußtheit***). — Die Acte der ausgebildeten Seele sind bewußte; an den ersten Acten der Seele des Kindes aber fin-

*) Beneke, Lehrbuch der Psychologie §. 35.

**) Vgl. zu dem ganzen folgenden Abschnitt namentlich Beneke, Die neue Psychologie S. 171—200; Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 109 ff.

***) Vgl. Beneke, Lehrbuch der Psychologie §. 53 ff., namentlich §. 57; Erziehungslehre I, S. 114 ff.

det sich die Bewußtheit oder das Bewußtsein in diesem Sinne noch nicht. Allein schon von den ersten Erfüllungen der Urvermögen durch Reize oder den sinnlichen Empfindungen (§. 3) bleiben Spuren, wiewohl noch sehr schwache, zurück (§. 4). So oft nun später gleichartige Erregungen stattfinden, verschmelzen mit denselben jene Spuren (§. 6) und verstärken so den unmittelbaren Eindruck. Je zahlreicher im Verfolge des Lebens diese Spuren geworden sind, um so größer wird die Verstärkung. Vermöge derselben werden die späteren Auffassungen allmählich zu bewußten, und ihre Bewußtheit selbst wird wiederum gesteigert in gleichem Verhältniß mit dieser Verstärkung durch zufließende Spuren. So haben wir ein klareres Bewußtsein von den Gesichtszügen unserer Freunde, als von denen eines selten gesehenen Mannes; so wächst fortwährend die Klarheit unseres Bewußtseins von den Gegenständen, mit denen wir uns täglich beschäftigen u. s. w. Es kann nicht in den verschiedenen Systemen von Urvermögen die gleiche Bewußtseinsstärke entwickelt werden; sondern die höhere (angeborne) Kräftigkeit befähigt auch zu der größeren Stärke und Klarheit des Bewußtseins. Die Urvermögen des Gesichtssinnes sind die kräftigsten; demnach bleiben auch von den Erregungen derselben die bestimmtesten Spuren zurück, und sind die späteren gleichartigen Auffassungen am vollkommensten und klarsten bewußt; nicht ebensosehr die des Gehörsinns, noch weniger die des Tast-, des Geschmack- und des Geruchsinnes; die Urvermögen der Vitalsinne endlich und der leiblichen Systeme sind unter den gewöhnlichen Verhältnissen zu schwach für die Entwickelung eines bestimmten Bewußtseins, und erzeugen dasselbe nur bei sehr starken Reizungen oder bei krankhafter Stimmung. — Sofern die Urvermögen des Menschen durchweg kräftiger sind, oder eine wesentlich höhere Spontaneität besitzen, als die der Thiere (§. 4), ist auch das menschliche Bewußtsein ein wesentlich anderes als das thierische — ein Unterschied, der, anfangs fast unbemerkbar,

in der weiteren Ausbildung höchst bedeutend wird, und, wiewohl an sich nur quantitativ, doch der ganzen Entwickelung einen specifisch verschiedenen Charakter aufprägt, nämlich den der Geistigkeit. Hierdurch rechtfertigt es sich, daß wir (in §§. 1 u. 4) die menschlichen Urvermögen als geistig-sinnliche bezeichnet haben.

Aehnliche Auffassungen, z. B. die oben angeführten von Nacht, Rabe, Pech, Kohle rc.; von Gerechtigkeit, Tapferkeit, Liebe rc. stimmen in gewissen Elementen überein (z. B. jene in der Eigenschaft der Schwärze, diese in der der Tugend) und sind in anderen verschieden. Die oben (§. 6) dargestellte Verstärkung durch Zusammenfließen kann nur die gleichartigen Elemente betreffen. Werden nun vielfach Auffassungen gebildet, die einander ähnlich sind, so erlangt das Bewußtsein dieser gemeinsamen Elemente ein allmählich anwachsendes Uebergewicht über das Bewußtsein von den verschiedenartigen. So können die gleichen Vorstellungselemente von den ungleichen gesondert bewußt werden. Diese Sonderung heißt Abstraction, ihr Product je nach der Bestimmtheit der Sonderung entweder Gemeinbild oder **Begriff.** So wird aus den oben angeführten mehr besonderen Vorstellungen der Begriff der Schwärze, der Begriff der Tugend abstrahirt*).

Wie der Begriffbildung die witzige und die Gleichniß-Combination vorausgehen, in denen die Scheidung des Gleichartigen und Ungleichartigen noch nicht streng vollzogen ist**); wie an sie die Urtheil- und Schlußbildung sich anschließt vermöge wiederholter Verschmelzungen des Gleichartigen***):

*) Vgl. Beneke, Lehrbuch der Psychologie §. 122; Psycholog. Skizzen II, S. 160 ff.; System der Logik I, S. 38 ff., 45 ff. u. 48 f.; Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 187 ff.

**) Beneke, Lehrbuch §§. 119—121, 142—144; Erziehungslehre I, S. 174—187.

***) Beneke, Lehrbuch §§. 124 ff.; Psycholog. Skizzen II, S. 187 ff.; System der Logik Bd. I, S. 100 ff., 210 ff., Bd. II, S. 1, 89 u. a.

das Alles werden wir unten jedesmal da, wo die betreffende theoretische Einsicht zum Zweck der praktischen Anwendungen erforderlich ist, näher erörtern; hier genüge der allgemeine Nachweis, durch welche Processe überhaupt auf dem Grunde des Concreten Abstractes zum Bewußtsein gelangt.

§. 8. Wechsel zwischen Erregtheit und Unerregtheit (Bewußtheit und Unbewußtheit)*). Wenn dem in §. 5 dargestellten Grundprocesse gemäß aus einer Verbindung von Urvermögen und Reiz die nicht fest angeeigneten Reizelemente entschwinden, und so von dem ursprünglichen Acte nur noch eine Spur (§. 4) zurückbleibt: so verliert der Act eben durch dieses Entschwinden auch die Erregtheit, oder das Bewußtsein in der zweiten Bedeutung des Wortes; die Spur ist unerregt (unbewußt) und gehört nur dem inneren Seelensein an. (So namentlich der ganze Schatz von Kenntnissen, den das Gedächtniß aufbewahrt, in Hinsicht alles dessen, was nicht gerade in diesem oder jenem Augenblicke daraus gleichsam zum Gebrauche hervorgeholt und in die Erinnerung getreten ist.) Der Reiz aber wird auf andere Gebilde übertragen; wenn auf erregte, so steigert er diese **in** der Erregtheit; wenn auf unerregte (Spuren), so vermag er diese **zur** Erregtheit zu steigern, indem er ihnen Elemente wiedergibt, welche sie verloren hatten, und durch deren Verlust sie eben zur Unerregtheit herabgestimmt worden waren. Wie die Reizübertragung, so vermag auch das Zufließen freier Urvermögen Unerregtes zur Erregtheit zu steigern. In diesen Steigerungen durch Reiz- oder Vermögenübertragung besteht bei der sogenannten Wiedererinnerung der eigentliche Vorgang im Inneren der Seele. Die beweglichen oder übertragbaren Elemente überhaupt sind daher als Erregungs- oder Bewußtseinselemente zu bezeichnen.

*) Vgl. Beneke, Lehrbuch der Psychologie §. 87 ff.; Psychologische Skizzen I, S. 354 ff.

Die Erregungselemente werden immer vornehmlich auf das Gebilde übertragen, welches mit dem erregenden am innigsten verbunden ist, außerdem aber auch auf andere, je nach dem Maße ihrer Verbindung mit dem erregenden. Es beruht hierauf die sogenannte Ideenassociation*).

Es ergibt sich leicht, wie der Wechsel zwischen Erregtheit und Unerregtheit auch schon beim Kinde zu einer Zeit stattfinden muß, wo es eines vollen Bewußtseins in der ersten Bedeutung des Wortes überhaupt noch nicht fähig ist, ferner wie Gebilde, die des Bewußtseins in der ersten Bedeutung fähig sind, doch nur dann wirklich bewußt sein werden, wenn sie gerade zugleich auch der Erregtheit theilhaftig sind.

Wie zwischen der Bewußtheit und Noch-nicht-Bewußtheit (§. 8), so findet zwischen der Erregtheit und Nichterregtheit ein allmählicher Uebergang statt; zwischen beiden liegen unzählige Stufen der Halberregtheit. Wir werden auch auf alle diese Verhältnisse jedesmal unmittelbar vor der praktischen Anwendung näher eingehen.

§. 9. Das Bewußtsein von unseren psychischen Entwickelungen oder die innere Wahrnehmung**). In allen Seelenentwickelungen ist ein subjectiver und ein objectiver Bestandtheil enthalten. So in der sinnlichen Empfindung Urvermögen (als subjectives) und Reiz (als objectives Element), so in dem Begriffe theils Urvermögen und die Verschmelzung als Resultat psychischer Processe (beides subjectiv), theils die mit einander verschmolzenen Vorstellungselemente (als objectiver Bestandtheil); so enthält ferner ein jeder Willensact als objectives Element die Vorstellung des erstrebten Zieles, als subjectives Element die Form des Wollens (nämlich ein Be-

*) Vgl. Dr. Plitke, Ueber die Ideenassociation und deren Anwendung im Unterrichte, im Programm des Wipperfürther Progymnasiums vom Herbst 1852.

**) Beneke, Lehrbuch d. Psychol. §. 128 ff.; Erziehungslehre I, S. 211.

gehren, verbunden mit der Erwartung, daß das Begehrte wirklich erreicht werde). Ist nun in einer größeren Zahl psychischer Gebilde der objective Inhalt verschieden, die subjective Bildungsform übereinstimmend (sind sie z. B. sämmtlich Willensacte, die erstrebten Zwecke aber verschiedene): so wird das Subjective eine Bewußtseinsverstärkung erhalten, und, falls dieselbe groß genug ist, zu einem Begriffe verschmelzen, ganz dem in §. 8 dargestellten Vorgange gemäß. Verschmelzen diese Begriffe wieder mit einzelnen psychischen Acten, welche die in den Begriff eingegangenen Elemente enthalten (z. B. der Begriff des Willens mit einem einzelnen Willensacte), so werden wir uns vermittelst dieser Begriffe der subjectiven Seite der einzelnen Acte bewußt; mit andern Worten: diese Begriffe sind Vermögen der inneren Wahrnehmung oder innere Sinne. Wir gewinnen durch sie ein Bewußtsein von unseren psychischen Entwickelungen. Das wahrnehmende Vermögen oder der Begriff, durch welchen wir wahrnehmen (z. B. der Begriff des Wollens), ist mit dem wahrgenommenen Acte (dem einzelnen Wollen ꝛc.) qualitativ identisch, d. h. der Inhalt des Begriffs findet sich in dem einzelnen Acte ganz ebenso, wie in dem Begriff selbst, wieder vor.

§. 10. Die Vorstellung des Ich oder das Selbstbewußtsein*). Alle einzelnen psychischen Acte und Gebilde eines Menschen sind zu einem Ganzen organisch verbunden (§. 1). Von dieser Verbindung können wir ganz auf dieselbe Weise, wie (nach §. 10) von einzelnen Acten oder von Verbindungen unter einigen derselben ein Bewußtsein erhalten, indem nämlich die allgemeine subjective Verbindung aller Elemente der Seele bei allem Wechsel ihres objectiven Inhaltes im Wesentlichen die gleiche bleibt. So erlangt der Mensch ein Bewußtsein von sich als einer Einheit oder einer Person. Damit aber hieraus das Bewußtsein des Ich werde (damit also auch bei der sprächlichen Aeußerung das Kind nicht mehr in der dritten Person, durch Nennung seines Namens, sondern in der ersten mit ich von sich rede): muß hierzu noch ein Zweites treten. Die vorstellenden Kräfte und das Vorgestellte, das Subject und das Object der Erkenntniß, sind nämlich nicht nur (wie in jeder andern inneren Wahrnehmung, §. 9) qualitativ oder dem Vorstellungsinhalte nach identisch, sondern gehören auch einem und demselben Wesen an; mit anderen Worten: das vorstellende Wesen ist mit dem vorgestellten identisch. Das Bewußtsein dieser Identität ist die Vorstellung des Ich.

*) Beneke, Lehrbuch der Psychologie §. 150 ff.; Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 169 ff., 211 ff.

Die Vorstellung des Ich bildet das Selbstbewußtsein im engeren Sinne des Wortes; im weiteren rechnen wir auch jede andere innere Wahrnehmung dem Selbstbewußtsein zu.

Praktische Anwendungen.

A. Ausbildung des Noch-nicht-Bewußten zur Bewußtheit.

(Vgl. §. 7.)

Die Sorge für die rechte Bewußtseinsbildung muß schon bei dem einfachsten Processe beginnen: bei der sinnlichen Empfindung oder der (relativ) ersten Aufnahme des Reizes durch das Urvermögen.

Wenn dem Kinde etwas (relativ) Neues entgegentritt, so ist für die Aneignung desselben theils die Beschaffenheit des auffassenden Urvermögens maßgebend, theils die Stärke des Reizes. Die erstere hat der Erzieher nicht in seiner Gewalt; um so mehr richte er auf die letztere seine Sorge. Es gibt im Allgemeinen fünf Verhältnisse der Stärke des Reizes zu dem Urvermögen*); unter allen das günstigste als Grundlage eines klaren und bestimmten Bewußtseins ist das der Grundform des Vorstellens, nämlich die der Kraft des Vermögens grade angemessene Reizstärke. Die zunächst hierüber hinausstehende Reizstärke erzeugt die sinnlichen Lustempfindungen; diese führen zu schwächlicher Hingabe an den äußeren Reiz; das Vermögen, überwältigt, vermag ihn nicht kräftig festzuhalten, mithin auch

*) Vgl. Beneke, Lehrbuch der Psychologie §. 58.

nicht die volle Bewußtseinsstärke zu gewinnen. Daß Schmerz, oder die allzuheftige Reizung, und Ueberdruß oder das allmählich anwachsende Uebermaß des Reizes, fernzuhalten sind, liegt auf der Hand; häufiger wird in der Praxis gegen die freilich eben so nahe liegende Vorschrift gefehlt, daß auch die zu geringe, Unlust erzeugende, Affection vermieden werden muß. Zu dem, was in dieser Beziehung zu beobachten ist, gehört (um Einzelnes anzuführen) beim naturhistorischen Unterrichte die Sorge dafür, daß die vorgezeigten Objecte von allen Schülern deutlich gesehen werden. Sofern es möglich ist, z. B. bei einheimischen Pflanzen, habe jeder Schüler ein Exemplar in der Hand; sofern dies nicht angeht, lasse der Lehrer die Kurzsichtigen näher herantreten, nicht die nur, welche sich selbst als solche melden, sondern auch die, welche, was nicht grade selten, ihrer Kurzsichtigkeit sich noch nicht recht bewußt sind oder sie zu gestehen sich etwa scheuen möchten. Nicht selten ist auch geographischer Unterricht durch Verabsäumung dieser einfachen Vorschriften für manche Schüler unfruchtbar geworden. Vocabeln einer fremden Sprache spreche der Lehrer anfangs immer erst selbst vor, ehe er sie durch Schüler lesen läßt, damit gleich der erste Eindruck der fremden Lautverbindung nicht nur fehlerfrei, sondern auch möglichst voll und kräftig sei. (Erst später wird die umgekehrte Ordnung, wonach zuerst der Schüler sich versucht, unschädlich und, um zur Selbstthätigkeit anzuregen, zweckmäßig sein.) Daher unter Anderm auch der Vortheil, in einer fremden Sprache durch Solche unterrichtet zu werden, denen sie Muttersprache ist; daher ferner die Nothwendigkeit, erst recht viel aus der fremden Sprache, dann erst in dieselbe zu übersetzen, nicht nur im Allgemeinen, sondern auch wieder in Bezug auf die Einübung jedes besonderen Sprachelementes (Phrase, Form, Construction u. s. w.). Das Gleiche, wie von den Lauten der Sprache, gilt von den Tönen beim Gesangunterricht, vom richtigen Ausdruck beim Lesen und Declamiren; ebenda-

hin gehört (um die Vorschrift auch auf die erste Auffassung größerer Gruppen und Reihen zu beziehen) die kräftigere Auffassung von ganzen *Liedern*, wenn dieselben im Chor gesungen, von *Sätzen* oder auch bloßen Reihen von Vocabeln, wenn dieselben von der ganzen Classe (oder doch einem bestimmten Theile derselben) zusammen gesprochen werden (selbst abgesehen von der Unterstützung, welche die Auffassung jedes Mitsingenden oder Mitsprechenden durch die Selbstthätigkeit erhält).

Je kräftiger die erste Auffassung ist, um so vollkommener ist die davon zurückbleibende *Spur*, um so größer daher der Gewinn für jede spätere Auffassung, in welche die Spur eingeht. Damit aber in der That ein volles klares Bewußtsein erzeugt werde, müssen solcher gleichartigen Spuren viele in eine Auffassung eingehen. Daher muß die *Wiederholung* der ursprünglichen Wahrnehmung so oft eintreten, als es irgend ohne die Erregung von Ueberdruß thunlich ist. Der Lehrer muß hier die rechte Grenze zu treffen wissen. Am leichtesten möchte er an der Klippe des Zuwenig scheitern; denn für ihn, der die Sache kennt, entsteht naturgemäß der Ueberdruß früher, als für den Schüler, dem sie neu ist. Sorgfältige Beobachtung der Schüler wird ihn die Grenze finden, reges Interesse an ihren Fortschritten sie gewissenhaft einhalten lassen, auch wo es ihm nach egoistischer Schätzung lästig scheinen möchte.

Hierher gehört das Auswendiglernen, die augenblickliche und die periodische Wiederholung in Classen oder beim Privatunterricht u. dergl. mehr.

Die Spuren von früheren sinnlichen Auffassungen sind *Auffassungskräfte* für neue sinnliche Anschauungen, aber auch nur für *gleichartige*, in welche sie eingehen können. Durch Auffassungen von Farben wird die Auffassungskraft für gleichartige Farben, von Gestalten für Gestalten, von Tönen für Töne gebildet u. s. f. Mit einem Wort: Anschauungsunterricht ist möglich und nöthig; das Kind muß sehen, hören ꝛc.

lernen vermöge der oben erörterten Spurenbildung; aber es gibt keinen *allgemeinen* Anschauungsunterricht in *dem* Sinne, daß etwa die Uebung der Anschauung geometrischer Formen oder naturhistorischer Objecte auch die Fähigkeit der Anschauung von Sprachformen oder sittlichen Verhältnissen verleihen könnte; sondern für jede Classe von Anschauungen muß die Auffassungskraft *besonders* gebildet werden.

Von der sinnlichen Auffassungskraft ist aber noch die sinnliche *Aufmerksamkeit* zu unterscheiden. Jene beruht auf der Zahl und der Vollkommenheit der überhaupt *vorhandenen*, diese auf der Zahl der wirklich zu der neuen Anschauung *zufließenden* Spuren. Sofern es hierzu der *Wiedererregung* der Spuren bedarf, werden die pädagogischen Vorschriften über die Aufmerksamkeit in den zweiten Theil unserer Abhandlung gehören. Allein die Leichtigkeit der Wiedererregung ist auch zum Theil von der *ursprünglichen Bildung* abhängig, und insofern betrachten wir sie hier. Je mehr nämlich bei der ursprünglichen Affection das Urvermögen unerfüllt geblieben ist, und den Reiz oder Stoff, statt von ihm erdrückt zu werden, gleichsam frei beherrscht, um so mehr tritt das dem Urvermögen ursprünglich inwohnende *Streben* nach Reizerfüllung auch nach dem Uebergange ins Unbewußtsein wieder hervor; um so mehr strebt also die Spur zur Wiederregtheit auf. So vermag grade das Bewußtsein der Lücken in seiner Erkenntniß (seien sie durch Vergessen oder durch unvollständige erste Auffassung entstanden) den strebsamen Schüler zu erneutem Fleiße anzutreiben; wer dagegen *fertig* zu sein glaubt, der wird nicht zu lebendigem Streben gelangen. Daher ist auch vor jener die geistige Kraft erdrückenden Ueberhäufung des Schülers mit Lehrstoff, zu der das Streben nach materialer Vollständigkeit leicht verführt, dringend zu warnen.

Es sind hier zwei Klippen zu vermeiden. Wird nämlich der Reiz (oder Lehrstoff) in einer übergroßen Vollständigkeit an-

geeignet, so wird das Aufstreben der Spur gering sein, mithin bei guter Auffassungskraft die Aufmerksamkeit und das Interesse an der Sache doch nur schwach; ist aber der Reiz allzu unvollständig angeeignet worden, so mag zwar ein Aufstreben vorhanden sein, allein die Spur enthält allzuwenig Elemente, die positiven Kenntnisse sind zu mangelhaft, um die neue Auffassung wesentlich zu fördern.

Doch gibt es ein Mittel, bei der größten Fülle des Stoffes zugleich das regste Interesse wach zu erhalten. Dieses Mittel liegt in der steten **Selbstthätigkeit** des Schülers schon bei der ursprünglichen Auffassung. Das eigne Thun zieht nämlich erstens die freien Urvermögen zu sich heran: denn es kann nur in Folge eines Strebens erfolgen, und mit diesem verschmelzen leicht freie Urvermögen, die, selbst aufstrebend zur Bethätigung, jenem Streben gleichartig sind (vierter Grundproceß); bei dieser Fülle der Vermögen aber darf der Reiz voll und stark sein, um fest zu beharren, und dadurch die Spur zu einer möglichst voll ausgebildeten wahren Kraft werden zu lassen, und es werden dennoch die aufnehmenden Vermögen ihn gleichsam noch überragen, und so die Spur auch eines lebendigen Aufstrebens theilhaftig machen. Nicht minder zieht zweitens das eigne Thun auch die bereits mit gleichartigen Reizen erfüllten Vermögen, die in dieser Verbindung als Spuren im inneren Seelensein liegen, vermöge des nämlichen Grundprocesses zu sich an; dadurch wird sowohl die Auffassung selbst kräftiger, als auch die Spur, die von ihr wiederum zurückbleibt; und so wird auch jedes spätere Wiederaufstreben derselben energischer werden. Denn die Schwungkraft des Aufstrebens ist ein Product aus den beiden gleich wesentlichen Factoren, die in der Spur enthalten sein müssen: aus dem wieder reizfrei gewordenen, lebendig aufstrebenden Theile des Urvermögens, und aus seinem reizerfüllten Theile, der ausgebildeten Kraft, welche gleichsam die Energie des Aufstrebens multiplicirt. — Hierauf beruht die ganz ungemeine Wichtigkeit der Selbstthätigkeit des Schülers, wie bei allem Lernen, so schon bei der Bildung der sinnlichen Empfindungen. Für die naturhistorische Lehrstunde schaffe er selbst möglichst das Material herbei, suche selbst die Pflanzen, Käfer ꝛc. auf. Beim geographischen Unterricht zeichne er selbstthätig die Karte nach, nicht nur mechanisch mit mancherlei Hülfsmitteln und unter der Anforderung einer gewissen künstlerischen Vollendung, sondern auch frei, ohne weitere Hülfsmittel, unmittelbar nach der aufgenommenen Anschauung, auf ein Blatt oder an die Schultafel. — Um junge Schüler zuerst an das Auswendiglernen zu gewöhnen, lasse der Lehrer, was er selbst vorgesprochen, gleich in der Classe nachsprechen, im Chor und einzeln, und erhalte so fortwährend einen lebendigen Wechselverkehr zwischen sich und den Schülern. Daß beim Gesang, daß bei mechanischen Fertigkeiten (wo es nicht nur auf das Vorstellen, sondern auch und vornehmlich auf das Ausführen ankommt) das eigne Thun durchaus wesentlich ist, selbst schon für das bloße richtige Auffassen, bedarf kaum der Erwähnung. Auch gehört hierher das Aufschreiben der zu lernenden Namen ꝛc., besonders das Nachschreiben, nachdem der Lehrer sie (etwa an die Schultafel) vorgeschrieben hat, auch das freie Nachschreiben eines zusammenhängenden Vortrags u. dergl., wovon in anderer Beziehung das Nähere im zweiten Theil der Abhandlung zu sagen sein wird. Doch ist solche Selbstthätigkeit in Nebendingen nur in soweit zu empfehlen, als sie mit genügender Leichtigkeit geschieht, um das Bewußtsein für die Hauptthätigkeit frei zu lassen, und nicht an die Stelle der Selbstthätigkeit im Wesentlichen zu treten.

Wie beim Anfangsunterrichte das wörtliche Wiederholen, so ist später das freie Wiedergeben des vom Lehrer mitgetheilten Lehrstoffes unmittelbar nach dem Vortrage eines der Hauptmittel, die Selbstthätigkeit stets rege zu erhalten. Auch

in den oberen Classen sollte der Lehrer niemals im Unterrichte weiter gehen, bevor er sich überzeugt, daß alle Schüler (außer etwa den ganz unfähigen) seinen Vortrag frei und richtig wiedergeben können. Selbstthätigkeit bis zur vollkommen sicheren Einübung gewährt dem Schüler Freude an gelingendem Thun, und diese Freude ist, wie das reinste, so das wirksamste Motiv zu ferneren Fortschritten. In der höchstmöglichen Erzeugung dieser Freude liegt das A und das O aller Erziehung und alles Unterrichts.

Wir haben bisher vornehmlich von der Wiederholung gleicher Eindrücke gesprochen; wenden wir uns nun zu der Aufeinanderfolge bloß gleichartiger oder ähnlicher. Da solche theils Elemente enthalten, die denen der ersten Anschauung gleich, theils solche, die jenen ungleich sind: so leuchtet ein, wie jene, dem vierten Grundprocesse gemäß (§. 6), eine Anziehung herbeiführen werden; zugleich aber besteht ihre Verbindung mit den ungleichen Elementen, mit denen sie zusammen eine Anschauung bilden, unaufgelöst fort.

Aus diesem Doppelverhältniß wird sich für die Klarheit des Bewußtseins ein sehr verschiedener Erfolg ergeben, je nach der Bewußtseinshöhe, welche die einzelnen Anschauungen bereits früher durch genau adäquate (nicht bloß ähnliche) Spuren erhalten haben. Setzen wir voraus, es fehle ihnen diese noch, so wird offenbar das Hinzufließen bloß ähnlicher Spuren die Reinheit und Bestimmtheit der Auffassung trüben; sind aber im Gegentheile die einzelnen Anschauungen schon klar begründet, so wird für das Bewußtsein jene Scheidung der gleichen und ungleichen Elemente eintreten, auf welcher (nach §. 7) die Begriffsbildung beruht.

Untersuchen wir zunächst den ersten Fall näher, um die betreffenden Vorschriften für den Anfangsunterricht zu gewinnen. Der Lehrer fühlt den Vortheil, den ihm selbst für Bestimmtheit der Auffassung die Unterscheidung nahe verwandter Objecte (z. B. naturhistorischer Arten und Unterarten, sprachlicher Synonyma, poetischer oder historischer Charaktere) gewährt. Er möchte in der Seele des Schülers die gleiche Bestimmtheit erzeugen; so geräth er leicht in die Versuchung, auch den Schüler von vorn herein zu der gleichen Unterscheidung hinführen zu wollen. Allein dies würde ein vergeblicher Versuch sein und in dem Schüler nur Widerwillen gegen einen Unterricht erzeugen, dessen Anforderungen er nicht zu genügen vermöchte, wie der erfahrne Lehrer aus der Praxis weiß; den Grund weist die Theorie des Bewußtseins nach. Der Lehrer nämlich, der schon viele gleiche und ähnliche Objecte aufgefaßt hat, vermag die übereinstimmenden Elemente mit Bestimmtheit aufzufassen — es sind Spuren in ausreichender Zahl für die Verschmelzung derselben zu einem bewußten Gebilde vorhanden — und vermag auch die verschiedenartigen, bei diesem Objecte so, bei jenem anders gestalteten Elemente in ihrem Unterschiede von den gleichen festzuhalten. Nicht so der Schüler, welcher eine gewisse Classe von Objecten zuerst kennen lernt. Wenn in seiner Seele zu dem Eindruck von einem Objecte die Spur eines früheren ähnlichen Eindrucks zufließt, so verschmilzt der neue Eindruck mit der Spur zu einer mehr oder minder unbestimmten, verworrenen Auffassung, da weder die gleichen noch die ungleichen Elemente Stärke (Spurenreichthum) genug haben, um gesondert zum Bewußtsein zu gelangen. So ergibt sich die Vorschrift: Führe beim Anfangsunterrichte dem Schüler nicht nahe Verwandtes nebeneinander vor, sondern nur theils das Gleiche vielfach, theils entschieden Gesondertes.

Wenden wir dies auf einzelne Unterrichtsgegenstände an, so lassen sich daraus viele besonderen Regeln ableiten, die theils allgemein anerkannt sind, theils aber auch allzuwenig gekannt und geübt werden. So ist bei Naturobjecten der richtige Fort-

schritt des Unterrichtes der, daß man zuerst Objecte, die weit von einander abstehen, vorführe, etwa solche, die verschiedenen Classen angehören (doch kommt es nicht sowohl auf den Grad der objectiven Verschiedenheit, als auf den dem Schüler subjectiv erfaßbaren an), dann erst die Unterschiede der Gattungen kennen lehre, und erst in dem Maße, wie von diesen ein klares Bewußtsein gewonnen ist, zu den Arten fortschreite. In Beziehung auf den Sprachunterricht heben wir namentlich eine wichtige Anwendung dieser Vorschrift hervor. Die Kenntniß der gewöhnlichsten Substantiva gehe der Erlernung der substantivischen (überhaupt nominalen) Flexionsformen, die Kenntniß der gewöhnlichsten Verba in einzelnen (den am häufigsten gebrauchten) Formen der Erlernung der Verbalparadigmen, und so überhaupt das lexikalische Element jedesmal dem entsprechenden grammatischen der Formenbildungen voraus. Wir entscheiden hiermit noch nicht über die Frage, ob denn nun das Lernen einzelner Vocabeln mit ihren Bedeutungen überhaupt das Erste sein, oder vielmehr mit einfachen Sätzen der Anfang gemacht werden solle — eine Frage, auf die wir später zurückkommen werden. — Die aufgestellte Forderung aber ist offenbar nur eine specielle Anwendung der obigen allgemeineren: denn verschiedene Vocabeln sind deutlich genug von einander unterschieden, um gleich anfangs ohne verwirrendes Zusammenfließen nebeneinander aufgefaßt zu werden, nicht ebenso aber die verschiedenen Formen eines und desselben Wortes, die ja meist nur in den Endungen Unterschiede und auch da oft nur schwache zeigen, dazu auch, was ganz besonders in Betracht kommt, sich in ihren Bedeutungen viel weniger leicht unterscheiden lassen. — Unter den Formen lasse man zuerst einzelne von auffallend verschiedener Bildung und Bedeutung lernen, namentlich Formen von den (gerade am häufigsten vorkommenden) Substantiven und Verben, die, auch von der Sprache selbst bei ihrer historischen Entwickelung zuerst gebildet, sich der späteren nivellirenden Regel

nicht fügen (wie esse, ferre u. dergl., im Deutschen die Verben alter Formen 2c.); später erst gebe man die vollständigen Paradigmen, so daß sich um die zuerst bekannten Hauptformen die Fülle der übrigen gruppire. Um das Paradigma einzuüben, diene dann die häufige Wiederholung derselben Form an verschiedenen Vocabeln.

Man hat diese und ähnliche Forderungen namentlich in der neueren Zeit oft im Interesse eines raschen Lernens zum praktischen Gebrauche der Sprache gestellt; sie liegen aber (wie ihre psychologische Begründung beweist) ebensosehr im Interesse der naturgemäßen Ausbildung des Bewußtseins von den verschiedenen Sprachelementen; nur gilt es, bei den Anfängen nicht stehen zu bleiben, sondern zur rechten Zeit auch die feineren Unterschiede zum Bewußtsein zu bringen, wie wir dies unten näher durchführen werden.

Wie nahe übrigens dieser Gang dem praktisch-pädagogischen Tacte von jeher gelegen hat, mag die folgende Mittheilung aus Luthers „Unterricht der Visitatoren" vom Jahre 1538 (abgedruckt in Raumers Geschichte der Pädagogik I, 174) beweisen, worin Luther (vielleicht nach dem Rathe Melanchthons) Folgendes feststellt: der erste Haufe der Kinder (die zuerst lesen und schreiben lernen) sollen zuerst Verse (aus dem Donat und Cato) lernen, nachdem der Schulmeister sie ihnen exponirt hat, „daß sie dadurch einen Haufen lateinischer Wörter lernen, und einen Vorrath schaffen zu reden". „Damit sie auch viel lateinischer Worte lernen, soll man ihnen täglich am Abend etliche Wörter zu lernen vorgeben, wie vor Alters diese Weise in den Schulen gewest ist". Erst für den Unterricht des „andern Haufens" oder der „Kinder, so lesen können, und sollen nun die Grammatica lernen" wird gefordert: „Dabei (bei dem Lernen von lateinischen Sentenzen und dem Exponiren der Aesopischen Fabeln) soll der Präceptor etliche Nomina und Verba decliniren, nach Gelegenheit der Kinder, viel oder

wenig, leichte oder schwere, und fragen auch die Kinder Regel und Ursach solcher Declination". — „Die Stunde vor Mittage soll allewege für und für also angelegt werden, daß man darin nichts anderes denn Grammaticam lehre. Erstlich Etymologiam; danach Syntaxim, folgend Prosodiam .... Denn kein größerer Schaden allen Künsten mag zugefüget werden, denn wo die Jugend nicht wohl geübet wird in der Grammatica".

Wir haben uns bei dieser Mittheilung durch das Interesse an der Sache und an dem Manne um ein Weniges über *Das* hinausführen lassen, was strenggenommen grade hierher gehört. Wir kehren zu der behandelten Vorschrift zurück, indem wir sie auf die synonymen Erörterungen anwenden. Kaum möchte eine andere Denkübung der Jugend angemessener und für Schärfe und Feinheit der Auffassung, namentlich auch des Geistigen, in ausgedehnterem Maße förderlich sein; aber es gilt auch hier, gerade um zur *rechten* Zeit bis zu den feinsten und bildendsten Unterscheidungen vordringen zu können, daß man die Klippe des Zufrüh und des Zuviel zu meiden wisse. Mit Recht stellt *Döderlein* (in der Vorrede zu seinem „Handbuch der lateinischen Synonymik") drei Classen von *Synonymis* auf: 1) solche, deren Verwandtschaft nur scheinbar sei und nur auf der gleichen Uebersetzung in die Muttersprache beruhe, z. B. liberi und infantes, animal und bestia; 2) solche, die wirklich nahe verwandt seien und auch von den Alten selbst als Wechselbegriffe behandelt werden, sich aber doch leicht und sicher unterscheiden lassen, z. B. ater und niger, parere und obedire, vacuus und inanis; 3) solche, deren Differenz sich nicht ohne Mühe und nicht mit völliger Evidenz aus den alten Autoren abstrahiren lasse, und von den Alten selbst wahrscheinlich nur sehr dunkel gefühlt worden sei, z. B. lira und sulcus, recordari und reminisci, etiam und quoque; und verlangt, daß die Synonyma der ersten Kategorie schon von den Knaben der Elementarclassen unterschieden werden, die der zweiten in den hö-

heren Classen von Schülern im Alter von etwa 14 Jahren und darüber, die der dritten in der Schule überhaupt nicht oder doch nur ausnahmsweise, bei der Lectüre solcher Stellen, wo ihre Erwähnung sich nicht umgehen lasse (und wo dieselbe, setzen wir hinzu, durch den in der Stelle selbst liegenden Beleg für den feineren Unterschied eine lebendig veranschaulichende concrete Grundlage erhält), sonst nur von dem eigentlichen Philologen.

Auf dem nämlichen Grunde der naturgemäßen Entwicklung des Bewußtseins beruht die Vorschrift, daß der Lehrer Fehlerhaftes dem Schüler anfangs möglichst fern zu halten suche, später aber, wenn das Bewußtsein von dem Richtigen mit einer gewissen Sicherheit begründet ist, dann auch zuweilen wohl absichtlich gerade Fehlerhaftes zur Correctur vorlege. Auch dies ist im Grunde nur eine besondere Anwendung der Vorschrift, nicht zu früh auf Unterscheidung des Aehnlichen hinzuarbeiten. Denn das Fehlerhafte ist eben dem Richtigen *ähnlich*: in gewissen Beziehungen von ihm abweichend, in den übrigen übereinstimmend (ohne solche Uebereinstimmung würde es ja nicht ein bloß Fehlerhaftes, sondern etwas ganz Anderes, Selbstständiges sein); so würde es anfangs nur das Bewußtsein von dem Richtigen trüben; ist aber dieses bereits fester begründet, so wird es durch die Erkenntniß des Abweichenden noch an Bestimmtheit gewinnen. Aufgaben, welche die Schüler selbst zu lösen haben (z. B. Uebersetzungen aus und in fremde Sprachen), müssen so gewählt sein, daß sie zwar die volle Thätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen, aber auch, wofern er nur das Seinige thut, durchaus *fehlerfrei* gelöst werden können. Wenn die überwiegende Mehrzahl der Schüler fehlerhaft arbeitet, so ist dies freilich das gewöhnliche, doch nicht das normale Verhältniß. Die Vorkenntnisse waren nicht genug eingeübt.

Die gleiche Vorschrift gilt für die Entwickelung des moralischen Bewußtseins. Die sittliche Verderbtheit, die so vielfach

in den Lebensverhältnissen herrscht, werde dem Bewußtsein des Kindes möglichst fern gehalten, damit nicht sein erst schwach begründetes moralisches Gefühl sich trübe; vielmehr werde sein Sinn für das Edle und Große an erhebenden Vorbildern genährt und gepflegt, bis derselbe hinlänglich gekräftigt ist, um auch in der Berührung mit dem Schlechten sich rein zu erhalten, ja durch siegreichen Kampf mehr und mehr zu erstarken. —

Gingen die zuletzt entwickelten Vorschriften vornehmlich auf Abwehr der Gefahren eines verworrenen Zusammenfließens des Aehnlichen, so wenden wir uns jetzt zu den Förderungen, die aus den recht geleiteten Combinationen desselben hervorgehn. Wir erinnern zunächst an die (in §. 7 angedeutete) naturgemäße Stufenfolge dieser Combinationen, je nach dem Verhältniß der gleichen Elemente in den combinirten Vorstellungen zu den ungleichen: Witz, Gleichniß, Begriff, Urtheil (vgl. Beneke's Lehrbuch der Psychologie §. 119 ff.; Erziehungslehre 2. Aufl. I, S. 174 ff.). Der Witz, in dessen Combinationen noch das Ungleiche überwiegt, und der also am wenigsten eine strenge Sonderung der Vorstellungselemente erfordert, wird naturgemäß am frühesten geübt; ist aber erst durch ihn der Proceß der Zusammenbildung des Gleichartigen eingeleitet, so führe man zeitig hinüber zu der Gleichnißcombination, welche, da die gleichen und die ungleichen Elemente in ihr ungefähr dieselbe Stärke haben, mehr ruhige Haltung und dauernde Befriedigung gewährt. Kaum bedarf es der Erinnerung, wie werthvoll das Gleichniß vornehmlich für die moralische und religiöse Bildung ist. Die Lehre in Gleichnissen ist grade der Bildungsstufe der Jugend angemessen; das Versenken in die vollere Anschauung, die gemüthliche Theilnahme an den Personen, die etwa in dem weiter ausgeführten Gleichnisse auftreten: das Alles ergreift weit lebendiger, als die bloße Lehre in der abstracteren, begrifflichen Form. Mit vollstem pädagogischen Rechte pflegt sich daher der ethisch-religiöse Unterricht an die ewig mustergültigen

biblischen Gleichnisse anzuschließen, auch an wohlgelungene Nachbildungen derselben (wie namentlich Krummacher's Parabeln). — Auch selbst für die rein theoretische Bildung ist das Gleichniß als Vorstufe der begrifflichen Erkenntniß nicht zu verschmähen. So wird der Lehrer z. B. im deutschen Unterrichte die Nothwendigkeit, bei der freien Behandlung eines Themas vor Allem gewisse Grundgedanken zu suchen, diese logisch zu ordnen, und um sie die übrigen zu gruppiren, durch das Gleichniß von Säulen, die das Gebäude des Aufsatzes tragen müssen, zur Anschauung bringen können, bevor noch irgend auf rein logischem Wege die Bedeutung der Definition nachgewiesen, ja bevor auch nur dieser Kunstausdruck genannt werden darf. Selbst in so abstracten Disciplinen, wie es die Grammatik ist, kann mitunter die gleichnißartige Darstellung gute Dienste leisten. Das Verhältniß von Haupt- und Nebensätzen, die Unterordnung eines Satzes, der in directer Rede Hauptsatz war, unter einen neuen Hauptsatz beim Uebergang in die indirecte Rede, wodurch jener zum Nebensatze wird, dennoch aber vielleicht einem früheren Nebensatze immerfort übergeordnet bleibt: alles dies kann recht wohl durch das Gleichniß analoger militärischer Verhältnisse veranschaulicht werden. Vornehmlich ist das Gleichniß da am Orte, wo es eine weitere Durchführung durch abgeleitete Regeln zuläßt. So dient in der hebräischen Grammatik bei der Accentlehre das Gleichniß der imperatores, reges, duces, comites, servi nicht allein, das Verhältniß der stärkeren oder schwächeren Trennung und Verbindung zu veranschaulichen, sondern auch dazu, die abgeleiteten Regeln klar zu machen: wie in kurzen Versen der kleine Distinctivus in der Nähe des größeren noch schwächer wird als sonst, und selbst verbindende Kraft gewinnt (servit domino majori), und wie umgekehrt in langen Versen kleinere Distinctivi schon die Kraft der größeren gewinnen (z. B. das Segolta oder Sakeph-katon Pausa bewirkt) und auch wohl Conjunctivi für kleinere Distinctivi gebraucht

werden (fiunt legati dominorum). Hier ist der Gebrauch des Gleichnisses um so angemessener, da wohl die jüdischen Grammatiker, welche die Interpunctionszeichen erfunden und ihre Geltung bestimmt haben, das Verhältniß ihres Werthes und die Regeln ihrer Anwendung selbst nur vermöge dieser Gleichnißcombination aufgefaßt, und sich nicht in abstracter Form zum Bewußtsein gebracht haben.

Wir wollen indeß hiermit keineswegs jener geschmacklosen Uebertreibung das Wort reden, wie sie in gewissen älteren Grammatiken vorkommt, wo förmliche Kriege zwischen Verbum und Nomen um die Oberherrschaft durch ganze Bogen durchgeführt werden, auch nicht auf dem sittlichen und religiösen Gebiete dem Stehenbleiben bei dem poetischen Bilde, sofern eine begriffsmäßige Erkenntniß der Sache möglich ist; vielmehr legen wir das Hauptgewicht gerade auf die Forderung, daß über die Gleichnißcombination zur Begriffsbildung hinausgegangen werde, sobald die psychische Entwickelung dazu befähigt. Den Weg dazu bahnt die *Deutung* des Gleichnisses. An ihr möge das Kind sich üben, in mündlicher Besprechung und im schriftlichen Aufsatze, und sich vorbereiten für eine Erkenntniß, die auch dieser Stütze nicht mehr bedarf.

Kommt endlich die Verschmelzung zwischen überwiegend gleichartigen Vorstellungen (z. B. zwischen: Rhein, Weser, Elbe, Nil ꝛc.; oder zwischen: Cicero, Cäsar, Brutus ꝛc.) so zu Stande, daß die gleichen Elemente (oder übereinstimmenden Theilvorstellungen) derselben in strenger Sonderung von den ungleichen zum Bewußtsein gelangen: so entsteht der *Begriff* (in den obigen Beispielen die Begriffe *Fluß* und *Römer*). Wenn der Begriff sich wiederum mit einer der besonderen Vorstellungen verbindet, aus denen er hervorgegangen ist, oder auch mit einer andern von der Art, daß er wegen völliger Gleichar-

tigkeit der Elemente daraus hätte hervorgehen können: so entsteht das *Urtheil* (wie, um bei den obigen Beispielen zu bleiben: der Nil ist ein Fluß; Brutus war ein Römer); der Begriff (das *Prädicat*) ist in der mehr besondern Vorstellung (dem *Subject*) dem Inhalte nach ganz enthalten, mithin *qualitativ* mit ihm identisch, enthält aber dieselben in vielfacher Verschmelzung, während jenes sie nur *relativ* einfach enthält (nämlich im Vergleiche mit dem Begriff — dagegen allerdings auch vielfach im Vergleiche mit der elementaren sinnlichen Anschauung); es besteht mithin zwischen beiden in *quantitativer* Hinsicht allerdings ein Unterschied. Daher wird denn auch das besondere Vorstellen durch den Begriff *klarer*, mit anderen Worten: das Bewußtsein desselben wird durch die Zusammenbildung mit gleichartigen Elementen verstärkt und erhöht; der Begriff aber wird durch die Beziehung auf das besondere Vorstellen *aufgefrischt*, oder er erhält größere Reizfülle und Frische. (Vgl. *Beneke*, Lehrbuch der Psychologie §§. 122—124.) — Verschmelzen *Begriffe*, welche gleichartige Elemente enthalten, mit einander (z. B. die Begriffe Römer, Griechen, Engländer ꝛc.; Liebe, Freundschaft, Dankbarkeit, Gerechtigkeit ꝛc.), so bilden sich aus ihnen *höhere Begriffe* (Europäer; Tugend) vermöge desselben Abstractionsprocesses, der sie selbst aus den besondern Vorstellungen erzeugt hat; verschmilzt der höhere Begriff mit einem der niederen, die unter ihm enthalten sind, oder mit andern Worten, in denen sein Inhalt sich als Element findet: so entsteht wieder ein *Urtheil* (z. B. die Griechen sind Europäer; Dankbarkeit ist eine Tugend), in dem aber Subject und Prädicat beide *Begriffe* sind, das Subject der untergeordnete, das Prädicat der übergeordnete; durch Verschmelzung von Urtheilen endlich, welche gemeinschaftliche Bestandtheile haben, können sich *Schlüsse* bilden (z. B. der Kegelschnitt ist eine Curve zweiter Ordnung; der Kreis ist ein Kegelschnitt: also ist der Kreis eine Curve zweiter Ordnung);

so entstehen ferner aus den einfacheren Schlüssen zusammengesetztere durch weitere Verschmelzungen derselben Art. — Dies ist die psychologische Genesis der Gebilde, welche die alte, unwissenschaftliche Psychologie auf ein besonderes, vermeintlich angebornes Vermögen, den Verstand, zurückführte. (Vgl. Beneke, Psychologie §. 125 ff.)

Es ist somit das Allgemeine in den besonderen Vorstellungen als Element enthalten (es liegt als Theilvorstellung in der Gesammtanschauung); aber es ist darum nicht ohne Weiteres schon als ein Allgemeines bewußt; es kann auch nicht nach Willkür ohne weitere Vermittelungen aus dem Besondern ausgehoben werden; sondern die Abstraction (Wegziehung des Bewußtseins von den andern Elementen) oder die Analyse (Auflösung der Gesammtvorstellung), vermittelst deren es zum Bewußtsein gelangt, ist an den dargestellten Proceß geknüpft, der nur auf dem Grunde vieler concreten gleichartigen Anschauungen oder Vorstellungen erfolgt. Es ergibt sich hieraus die für allen Unterricht höchst wichtige Vorschrift: **Der Lehrer lasse überall das Abstracte aus dem Concreten hervorgehen,** und zwar aus einer solchen Fülle des Concreten, daß es sich daraus schon gleichsam von selbst hervorhebt.

Der Grad der Vielfachheit des Concreten ist freilich nicht ein allgemeingleicher; er bestimmt sich nach der Individualität des Schülers, die derselbe theils in Folge seiner Vorbildung für den besonderen Lehrgegenstand, theils auch in Folge seiner angebornen Anlagen besitzt. Je größer die Kräftigkeit der Urvermögen ist, um so leichter und früher wird der Abstractionsproceß theils von selbst eintreten, theils vom Lehrer eingeleitet und gefördert werden dürfen, und um so höher kann er hinaufgeführt werden, während überwiegende Reizempfänglichkeit bei geringerer Kräftigkeit ein längeres Verweilen bei dem mehr besondern Vorstellen und Urtheilen erfordert. Dieser

Unterschied zeigt sich am augenfälligsten und in der weitesten Ausdehnung bei der psychologisch-pädagogischen Vergleichung der beiden Geschlechter. Das Mädchen findet überwiegend im Concreten seine Bildungsstoffe; der Knabe kann und soll schon von der ersten Jugend an zu mehr abstracten Auffassungen hinübergeführt werden, nicht allein um der späteren Lebensverhältnisse willen, sondern vornehmlich wegen der (auch die Lebensverhältnisse des Mannes und Weibes selbst bedingenden) tiefsten Eigenthümlichkeit der psychischen Organisation, wonach beim männlichen Geschlechte die Kräftigkeit, beim weiblichen die Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit vorwiegt. — Mit vollem Rechte sind demnach rein abstracte Wissenschaften, wie Mathematik, Logik und ähnliche, aus der Mädchenschule und überhaupt aus dem Kreise der weiblichen Bildungselemente ausgeschlossen, und mit gleichem Rechte werden die beiden Geschlechtern gemeinsamen Wissenschaften verschieden behandelt. Die Grammatik muß von dem Knaben tiefer nach ihrer logischen Seite aufgefaßt werden, während das Mädchen sich mehr ihrer Anwendung in dem wirklichen Leben der Sprache zuwenden und leichter ein feines Sprachgefühl gewinnen wird; im Geschichtsunterricht wird für das Mädchen das biographische Element stets ein überwiegendes Interesse behaupten: es wird mit den handelnden Personen oft lebhafter mitfühlen und bei eigenem Wiedererzählen eine lebendigere Anschauung zu geben vermögen, als der Knabe, während diesem der allgemeinere Blick auf die Verhältnisse der Völker und Staaten möglich wird; für das Verständniß der verschiedenen Staatsverfassungen wird der Knabe allmählich ein Interesse gewinnen, wie es dem weiblichen Geschlechte immer fremd bleibt und bei naturgemäßer Entwickelung fremd bleiben muß. Der Religionsunterricht wird das Studium abstracter dogmatischer Lehren, der sittliche die Einsicht in das System der Ethik immer dem männlichen Geschlechte vorbehalten, während das weibliche sich in hingebender, liebender

Auffassung von Personen oder Familien voll reiner Frömmigkeit oder hoher Tugend zu gleicher und höherer Gefühlswärme erhebt, und in der Bewährung religiöser Gefühle in dem eigenen Leben nicht selten das männliche beschämt.

Wenn indeß der Erzieher in Bezug auf den Gegensatz der größeren Kräftigkeit oder Empfänglichkeit sowohl in dem Verhältniß der Geschlechter als der Individuen sich im Wesentlichen der angeborenen Eigenthümlichkeit anschließen muß: so darf er doch andererseits auch nicht unterlassen, in solchen Fällen, wo die eine oder andere Richtung sich allzueinseitig zu entwikkeln droht, derselben ein Gegengewicht gegenüberzustellen. So sollen auch dem Bewußtsein des Mädchens abstractere Auffassungen allgemeinerer Begriffe, Gesetze ꝛc. nicht fremd bleiben; der Knabe dagegen soll gewöhnt werden, über das Concrete nicht allzurasch hinwegzueilen, nicht ausschließlich auf das Allgemeine sein Bewußtsein zu fixiren, vielmehr auch bei jenem mit sinniger Hingabe zu verweilen. So nur können die Klippen vermieden werden: daß das Mädchen in schwächliche Hingabe an die jedesmalige besondere Erscheinung verfalle, und dem zufälligen unmittelbaren Eindrucke gegenüber keine feste innere Haltung gewinne; und daß der Knabe und Jüngling mit dem Fortschritte der Jahre allmählich die rege Empfänglichkeit einbüße, die das Concrete in seiner unmittelbaren Lebensfrische und Fülle mit liebender Hingebung erfaßt, und daß er hiermit zugleich eine Grundbedingung für ein erfolgreiches Handeln (das ja stets Einwirkungen auf besondere, concrete Lebensverhältnisse fordert) zu erfüllen unfähig werde.

Diese Andeutungen über das Verhältniß der Bildung beider Geschlechter mögen hier genügen, da eine weiter eingehende Behandlung dieses reichhaltigen Themas uns über den einen Gesichtspunct der Bewußtseinsbildung, den wir hier festhalten müssen, hinausführen würde.

Wie sehr aber auch vermöge einer angemessenen Berücksichtigung der Individualitäten die Anwendung der an die Spitze dieses Abschnittes gestellten Grundregel sich (subjectiv) modificiren möge, immer bleibt die Vorschrift im Wesentlichen die nämliche: Laß das Abstracte aus der jedesmal nach Maßgabe des besonderen Falles genügenden Menge des Concreten hervorgehn! — Wir versuchen jetzt diese Grundregel durch die objectiv verschiedenen Verhältnisse ihrer Anwendung durchzuführen.

Der **Begriff** werde aus Vorstellungen, die zu seinem Umfang gehören; das **Urtheil** aus diesen und dem Begriff; der **Schluß** aus Urtheilen; der **allgemeinere** Begriff, das allgemeinere Urtheil und der allgemeinere Schluß aus den entsprechenden mehr besonderen Begriffen, Urtheilen, Schlüssen hervorgebildet.

Wir gehen die einzelnen Seiten dieser Vorschrift näher durch.

Die erste Aufgabe des Lehrers, der bei seinen Schülern jene logischen Processe vermitteln soll, ist, unserer Vorschrift gemäß, die Erzeugung und Zusammenstellung von verwandten **Anschauungen** oder concreten Vorstellungen in ausreichender Menge, damit sich daraus das gesonderte Bewußtsein der mit einander übereinstimmenden Merkmale oder der Begriff, schon von selbst oder doch mit geringer Nachhülfe von Seiten des Lehrers, den (oben entwickelten) psychologischen Gesetzen gemäß bilden könne.

Welche Zahl von Vorstellungen jedesmal die ausreichende sei, bestimmt sich natürlich in jedem besonderen Falle verschieden je nach der Natur der Objecte und der Bildungsstufe des Lernenden; für den Anfänger wird das Maß derselben größer, für den Geübteren geringer sein; doch läßt sich ein allgemeines Kriterium aufstellen, welches als Norm möchte dienen können. Ehe nämlich die Merkmale des Begriffs sich noch aus den Com-

pleren der Vorstellungsmerkmale mit Bestimmtheit im Bewußtsein ausscheiden, tritt schon ein dunkleres Bewußtsein von der Verwandtschaft der Anschauungen und ihrer Zusammengehörigkeit zu einer Classe (Gattung, Art) ein; und von neu hinzutretenden Vorstellungen wird im Allgemeinen richtig angegeben werden können, ob sie zu derselben Classe (Gattung, Art) gehören. Ist diese Fertigkeit erworben, und zeigt sich Unsicherheit nur noch bei solchen Anschauungen, bei denen sie nur durch bewußt vollzogene Scheidung der Merkmale überwunden werden kann: dann ist der rechte Augenblick gekommen, den Inhalt des Begriffs zum Bewußtsein zu bringen, indem nun die *Definition* aufgestellt wird. Ist doch der Zeitpunkt der Begriffsbildung (oder wenigstens des Versuches strenger Begriffsbildung) eben dieser auch in der historischen Entwickelung der Wissenschaft selbst. Um nur *ein* Beispiel anzuführen: jeder Mensch bildet von Jugend auf eine große Zahl von Vorstellungen einzelner Thiere und einzelner Pflanzen. Vermöge des Processes der Anziehung (und Verschmelzung) des Gleichartigen bildet sich hieraus in der angegebenen Weise zunächst ein dunkles Bewußtsein von der Aehnlichkeit und Zusammengehörigkeit der sämmtlichen Thiervorstellungen zu *einer* Classe und der sämmtlichen Vorstellungen von Pflanzen zu einer andern (Thier- und Pflanzenreich); und bloß hiernach läßt sich in den meisten Fällen schon bestimmen, ob ein neu bekannt gewordenes Object zu dem einen oder dem andern Reiche gehöre. Die Wissenschaft überkam vom Leben diese Vorstellungen und Gemeinbilder, gab auch wohl Definitionen (Bestimmungen des Inhalts) der Begriffe Pflanze und Thier; aber es fehlte denselben die rechte Strenge und Bestimmtheit; um diese zu gewinnen, bedurfte sie eines anderen Antriebes. Es fanden sich Organismen, bei denen die Analogie zweifelhaft wurde, z. B. die Schwämme (die sich in Vermehrung und Wachsthum pflanzlich, in der chemischen Analyse

thierisch verhalten). Hierin lag nun die Nöthigung zu strenger Sonderung und zu eigentlich wissenschaftlichen Definitionen.

Die zweite Aufgabe des Lehrers ist dann die, Sorge zu tragen, daß der durch Zusammenstellung verwandter Anschauungen ermöglichte Proceß der *Begriffsbildung* auch wirklich und daß er mit wissenschaftlicher Strenge erfolge, d. h. daß *die* Merkmale, die den Inhalt des Begriffs ausmachen, von den andern, die nur einer oder einigen der besonderen Vorstellungen angehören, bestimmt gesondert zum Bewußtsein gelangen. Er lasse zuerst den Schüler selbst die gemeinschaftlichen Merkmale aufsuchen; lasse die, welche der Schüler angibt, an den einzelnen Vorstellungen durchprüfen, um zu erkennen, ob sie wirklich allgemein sind; lasse dann die in dieser Prüfung als allgemein bewährten zur Definition zusammenstellen; bessere selbst nach, wo es Noth thut, in Hinsicht auf Strenge und Geschlossenheit des Ausdrucks; lasse endlich die gefundene beste Form der Definition auch durch förmliches Auswendiglernen dem Gedächtnisse einprägen, damit mit dem Ausdruck zugleich der Begriff in möglichster Reinheit festgehalten werde.

Die dritte Aufgabe ist die der *Urtheilbildung*. Die Sonderung des Begriffs aus den concreten Vorstellungen ist nicht das letzte Ziel; vielmehr soll er nun wieder mit denselben verschmelzen, so aber, daß dennoch Beides neben einander bewußt bleibt: die concrete Vorstellung als Subject, der Begriff als Prädicat. Und diese Verschmelzung soll nicht allein mit *den* Vorstellungen erfolgen, aus welchen gerade der Begriff erwachsen ist, sondern überhaupt mit solchen, in deren Merkmalen die seinigen in qualitativer Gleichartigkeit enthalten sind. Es wird also darauf ankommen, zu dem Begriff wieder concrete Vorstellungen recht zahlreich hinzuzubringen; das Urtheil wird dann ein positives oder negatives werden, je nachdem vollständige (qualitative) Gleichartigkeit die Verschmelzung zuläßt oder unvollständige sie hindert.

Die vierte Aufgabe ist die Schlußbildung durch Verschmelzung geeigneter Urtheile; die fünfte endlich besteht darin, durch fortgesetzte Verschmelzungen allmählich immer höhere Begriffe, allgemeinere Urtheile und Schlüsse zu bilden.

Die Sammlung der Anschauungen und überhaupt der mehr besonderen Gebilde ist ein synthetischer Proceß, d. h. ein Proceß der Zusammenstellung (σύνθεσις); die Bildung des Begriffs und überhaupt jeder allgemeineren Auffassung ein analytischer, d. h. ein Proceß der Zerlegung (ἀνάλυσις) — die besonderen Vorstellungen werden in ihre Elemente zerlegt, indem die übereinstimmenden zu dem Gesammtgebilde des Begriffes zusammentreten —; die Urtheilbildung und überhaupt die Beziehung des Allgemeinen auf das mehr Besondere vereinigt beiderlei Charaktere: den synthetischen, sofern zum Begriff (dem Allgemeineren) wieder eine mehr besondere Vorstellung hinzutreten muß, den analytischen, sofern das Prädicat (der allgemeinere Begriff) durchaus kein Element enthalten kann, welches nicht im Subject (der mehr besonderen Vorstellung oder dem niederen Begriff) bereits läge, mithin durch bloße Analysis aus ihm geschöpft werden könnte.

Wir können im Anschluß an diese Kunstausdrücke das vorstehend Gesagte in folgender Weise zusammenfassen:

Alle die hier betrachteten Processe bewegen sich in einer von zwei entgegengesetzten Richtungen, deren eine (gleichsam aufwärts) vom Besondern zum Allgemeinen hinführt, deren andere (gleichsam abwärts) vom Allgemeinen zum Besonderen zurückführt. Jener gehört die Bildung des Begriffs aus Anschauungen, dieser die Bildung des Urtheils aus dem Begriffe und der Anschauung an; jener das Aufsteigen zu allgemeineren Urtheilen, dieser die Subsumirung des mehr besonderen Urtheils unter das allgemeinere, wodurch der Schluß gewonnen wird; jener die Erhebung zu den letzten und höchsten Abstractionen, den sogenannten Principien, dieser die Erklärung der besonderen Erscheinungen aus den Principien. Beide Richtungen müssen in beständigem Wechsel einander ergänzen, aber so, daß jedes neue Einschlagen des Weges, der zum Allgemeinen hinaufführt, nicht bei den alten Zielpunkten stehen bleibt (dann würde es nutzlos sein), sondern sich zu höheren und umfassenderen erhebt.

Das Aufsteigen zum Allgemeinen (der erste Weg) ist dem Obigen gemäß erst synthetisch, dann analytisch; es pflegt aber nach seiner vorherrschenden Tendenz schlechthin Analysis genannt zu werden. Das Herabsteigen dagegen vom Allgemeinen zum Besonderen (der zweite Weg) ist nach dem Obigen analytisch-synthetisch; man pflegt es (gleichermaßen nach seiner wesentlichen Tendenz) schlechthin als Synthesis zu bezeichnen. Wir schließen uns hier diesem Sprachgebrauche an*).

Analysis und Synthesis in ihrer wahren Aufeinanderfolge bilden die Methode, nach welcher ohne Ausnahme jede Wissenschaft fortschreiten muß**). Allein diese eine Methode läßt sich in ihre beiden Seiten zerlegen und jede derselben für sich als eine eigenthümliche Methode betrachten. Diese Zerlegung hat ihre praktischen Vortheile, da der Anfänger sich oft schon mit dem Durchwandeln des ersten Weges (der zum Allgemeinen

*) Die Logiker pflegen auch wohl den Weg zum Allgemeinen regressiv, den Weg vom Allgemeinen zum Besondern progressiv zu nennen. Diese Ausdrücke sind jedoch von schwankendem Gebrauch: die Bilder des Vor- und Rückwärtsschreitens können mit fast gleichem Rechte auch umgekehrt angewandt werden, wie denn in der That Kant (Logik §. 88) den Fortgang vom Besondern zum Allgemeinen progressiv und den entgegengesetzten regressiv nennt. Siehe dagegen Krug, Logik S. 406; Bachmann, Logik S. 254. Vergl. Beneke, Logik II, S. 130. — Dagegen ist das Bild des Aufsteigens zum Allgemeinen und Herabsteigens vom Allgemeinen von festem Gebrauch, weil es sich an den Kunstausdruck der höheren und niederen Begriffe eng anschließt.

**) Vergl. Göthe, Werke Bd. 50 S. 198: „Analyse und Synthese, beide zusammen, wie das Aus- und Einathmen, machen das Leben der Wissenschaft".

führt), begnügen darf, der Geübtere aber den Gang des Anfängers nicht immer zu wiederholen braucht, sondern von eben dem allgemeinen Begriff (und überhaupt von den allgemeineren Ansichten), wobei jener zuletzt als an seinem Ziele angelangt ist, seinen Ausgang nehmen kann. In diesem Sinne ist der Sprachgebrauch zu billigen, der den vorherrschend analytischen Weg (vom Besonderen zum Allgemeinen) als **Elementarmethode**, den vorherrschend synthetischen (vom Allgemeinen zum Besonderen) als **wissenschaftliche Methode** (oder systematische Methode) bezeichnet. Nur darf die Zusammengehörigkeit beider Wege niemals außer Acht gelassen werden.

Die Elementarmethode verweilt zunächst bei den Anschauungen, den besonderen Vorstellungen, den niederen Begriffen, den mehr speciellen Urtheilen und Schlüssen, und gibt die höchsten, zu denen sie sich erhebt, erst zuletzt in einer allgemeinen Uebersicht. Die wissenschaftliche oder systematische Methode, sofern sie eine bereits gewonnene Vertrautheit mit dem Besondern und Befähigung zur Abstraction voraussetzt, beginnt eben da, wo die Elementarmethode endet, bei dem Allgemeinsten, und steigt von da aus zu dem Besondern herab, indem sie überall die Beziehungen nachweist, vermöge deren das Allgemeine jedes Besondere durchdringt und gliedert.

Die vorwiegende Anwendung der einen oder anderen Methode muß, soweit irgend thunlich, durchaus individuell bestimmt werden, nicht nach einer geträumten allgemeinen Befähigung des Lernenden zur Abstraction, sondern nach seinem durch Uebung gewonnenen Abstractionsvermögen für das jedesmalige Lehrobject. — Ein zu langes Verweilen beim Besondern würde Ueberdruß erzeugen und den Fortschritt hemmen; weit gefährlicher aber ist der entgegengesetzte Fehler, daß man nämlich zu rasch über das Besondere hinwegeile, wozu Bequemlichkeit (die sich vor dem Aufsuchen concreter Belege scheut, welches in

der That, falls die Beispiele nicht ganz trivial sein sollen, oft nicht wenig Fleiß und Mühe kostet), oder auch eine Art Affectation, die der Lehrer hinsichtlich des Schülers und gleichsam aus dessen Seele oder in seinem Namen übt, als sei derselbe der elementaren Vorübungen nicht mehr bedürftig, nur allzu leicht verleitet. Die Folgen dieses Fehlers sind, daß der Unterricht nicht verstanden oder, was schlimmer ist, mißverstanden und nur die eitle Einbildung eines Wissens erzeugt wird; ja daß der wissenschaftliche Forscher selbst sich in leere Hirngespinnste verliert.

Es muß noch eine allgemeinere Bemerkung hier ihre Stelle finden. Wenn beide Methoden einander ergänzen, so geschieht dies doch unter einer gewissen gegenseitigen Beschränkung. Sollte nämlich jede in ihrer vollen Ausdehnung zur Anwendung kommen, so würde alles Einzelne mindestens zweimal behandelt werden müssen, erst vor dem Allgemeinen als Grundlage der Begriffsbildung, dann wieder nach ihm, um darunter in der Form des Urtheils subsumirt zu werden. Da aber zwischen dem Einzelnen und den höchsten Principien viele Mittelstufen des relativ Allgemeinen und Allgemeineren liegen, welche alle, jede für sich aufs Neue, jenen Doppelgang erheischen: so würde jedes Einzelne drei-, vier-, fünfmal und öfter, jedesmal unter einem neuen Gesichtspunkte, vorkommen müssen — offenbar zu oft, um nicht zuletzt Ueberdruß zu erregen, und ein übergroßes Zeitmaß in Anspruch zu nehmen. Die Nothwendigkeit einer Beschränkung kann demnach nicht zweifelhaft sein; es fragt sich nur, welchen der beiden Wege sie vornehmlich betreffen solle. Hierin in jedem besonderen Falle das Richtige zu finden, ist Sache des praktischen Tactes; doch läßt sich auch im Allgemeinen ein leitendes Princip der Entscheidung aufstellen. Je inniger nämlich (objectiv) die innere Verwandtschaft oder Zusammengehörigkeit und die gegenseitige Beziehung aller einzelnen Gegenstände einer Wissenschaft zu einander ist,

und je mehr (subjectiv) eine streng wissenschaftliche, systematische Einsicht erstrebt wird: um so mehr muß der Weg vom Allgemeinen zum Besondern unverkürzt bleiben und die Subsumption von diesem unter jenes *vollständig* sein; je loser dagegen die (objective) Einheit oder Zusammengehörigkeit ist, und je weniger (subjectiv) die streng wissenschaftliche Erkenntniß Ziel ist und vielleicht für die Bildungsstufe des Lernenden Ziel sein kann: um so mehr darf der Weg der Subsumption des Einzelnen und Besondern unter das Allgemeine beschränkt und dagegen der Weg durch das Besondere hinauf zum Allgemeinen in seiner vollen Ausdehnung durchwandelt werden. — Trotz dieser Beschränkungen aber wird immer eine doppelte und mehrfache Behandlung gewisser einzelnen Partieen nothwendig bleiben; gerade dieser Nothwendigkeit läßt sich aber in einer Weise genügen, die sehr zur Förderung der Schüler dient: wenn nämlich der Lehrer der Doppelbehandlung gerade die wichtigsten und interessantesten Partieen unterwirft. Von diesen gehe er aus, um sie bei der Analysis als Grundlagen der Abstraction zu benutzen; eben dieselben führe er dann später in ihrem systematischen Zusammenhange dem Schüler zum zweiten Male vor.

Wir wenden nun das Gesagte auf einzelne Lehrgegenstände an.

Der *erste* Unterricht in der *Zoologie*, wie er etwa der untersten Classe einer höheren Schule zu ertheilen ist, würde sehr mit Unrecht von allgemeinen Erörterungen über Natur, Naturbeschreibung, Definitionen des Thieres in seinem Unterschiede von der Pflanze, der Eintheilung in die drei Gruppen (der Wirbelthiere, Gliederthiere, Weichthiere) oder die eilf Classen (der Säugethiere, Vögel rc.) *beginnen*: alles dies gehört in Schlußbetrachtungen. Dagegen gehört an den Anfang nach vorausgeschickten Uebungen im Beschreiben bekannter Dinge das Vorzeigen, Beschreiben und Beschreibenlassen bestimmter einzelnen Thiere, in einer Folge, von welcher der *Lehrer* allerdings

gleich anfangs sich Rechenschaft geben muß, nicht aber der Schüler. Sind so nacheinander etwa die bedeutendsten Arten der Säugethiere bekannt geworden, dann ist es Zeit, eine allgemeine Betrachtung über die Säugethiere daran anzuknüpfen, diesen Namen zu nennen, die Definition des Begriffs zu geben oder, soweit es geschehen kann, suchen zu lassen. Will der Schüler Merkmale, die nicht allen Säugethieren zukommen, in die Definition hineinziehn, so kann und muß nun der Lehrer ihn selbstthätig seines Irrthums inne werden lassen, indem er ihn an solche Säugethiere erinnert (oder noch besser durch die Mitschüler erinnern läßt), bei denen eine solche Bestimmung nicht zutrifft, ihn dadurch zu dem Versuche, die Verschmelzung dieser besonderen Vorstellungen mit dem Begriff zu versuchen, veranlaßt, damit er sie eben als unmöglich erkenne. Auch die positive Form des Urtheils, wie die richtig ausgehobenen Merkmale sich bei den einzelnen Säugethieren wiederfinden, mag theilweise durchgeführt werden. — In gleicher Art sind nacheinander die verschiedenen Classen zu behandeln; endlich werde in der Schlußbetrachtung das Allgemeinste, die Merkmale des Thieres überhaupt, und die Gründe der Eintheilung in Classen und Gruppen mitgetheilt. Allein diese ganze systematische Seite des Unterrichts hat auf dieser Stufe noch durchaus untergeordnete Bedeutung; vornehmlich ist noch das Zufrüh und Zuviel zu vermeiden; die feineren Unterschiede der Ordnungen, Familien, Gattungen kommen überhaupt noch nicht in Betracht; Hauptsache ist (wie unter Anderm Dr. *Völker* in der Vorrede zu seinem „Leitfaden für einen methodischen Unterricht in der Naturgeschichte" [Elberfeld 1852] sehr richtig bemerkt) „daß man den Schüler daran gewöhne, selbst zu sehen, anzuschauen, Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten aufzufinden", daß man überhaupt mit dem *Besondern* ihn vertraut macht.

Der *zweiten* Stufe des Unterrichts (mithin den mittleren Classen des Gymnasiums, oder der Realschule, oder den oberen

der höheren Bürgerschulen) wird dann die mehr systematische Betrachtung zufallen, welche das Besondere unter das Allgemeine subsumirt (in den Formen des Urtheils und Schlusses). Sie beginnt, wo der erste Cursus geendet hat, mit den allgemeinsten Begriffen, gewinnt durch die Erörterung derselben die Eintheilung, und geht stufenweise auf das mehr Besondere ein bis herab zu dem Einzelnsten, immer aber so, daß das Besondere nunmehr überall nach seinem Verhältniß zum Allgemeinen betrachtet wird. Ganz besonders zweckmäßig wird es nun sein, einzelne besonders interessante Classen oder Familien (etwa Säugethiere, Vögel, Insecten) einer recht genauen und möglichst tief eingehenden Betrachtung zu unterwerfen; gerade die nähere Vertrautheit mit dem Einzelnen wird am sichersten die tiefere Einsicht in das Allgemeine begründen, wie sie ja auch selbst wieder auf dieser Einsicht beruhen muß. Daß das ganze Thierreich gleich ausführlich behandelt werde (bemerkt auch Völker am angeführten Orte mit Recht), ist gar nicht nöthig; hat der Schüler nur Lust zur Sache gewonnen, so wird er später sich schon selbst fortbilden. Alle einzelnen Theile auch wieder nach ihrer Beziehung zum Ganzen des Thierreichs genau eingehend zu erkennen, ist Aufgabe des wissenschaftlichen Zoologen.

Die Anwendung der gleichen methodischen Principien auf die übrigen Naturwissenschaften liegt so nahe, daß wir sie füglich übergehen dürfen; wir wenden sie jetzt zunächst auf den mathematischen Unterricht an. Nach unserm Grundsatze: „das Abstracte aus dem Concreten" müssen wir uns auch für die Forderung erklären, die geometrischen Abstractionen durch concrete Anschauungen von regelmäßigen Körpern aus Holz, Pappe u. dergl. vorzubereiten, auch etwa solche Körper, um die Selbstthätigkeit auch hier in Anspruch zu nehmen, durch die Schüler selbst anfertigen zu lassen. Nur darf man den Anschauungsunterricht nicht, wie man oft die Sache mißverstanden

hat, zu weit ausdehnen, etwa über ein volles Halbjahr bei 2 bis 4 wöchentlichen Stunden. Die ersten geometrischen Abstractionen sind so einfach und naheliegend, daß man mit wenigen Schritten in den ersten Stunden hingelangen kann; dagegen ist sehr förderlich, was gewöhnlich verabsäumt wird, mitten im Fortgange des systematischen Unterrichts von Zeit zu Zeit die jedesmal vorliegenden schwierigeren Abstractionen durch Concreta zu veranschaulichen, und hierbei dann auch die Selbstthätigkeit der Schüler möglichst rege zu erhalten. Soviel über die Vorbereitung der abstracten geometrischen Vorstellungen durch concrete Anschauungen. Was nun aber diese Vorstellungen selbst betrifft, so stehen sie unverkennbar in solchen Verwandtschaftsverhältnissen zu einander, daß überall gewisse Gruppen derselben zusammengehören und unter je einen Begriff fallen, mehrere verwandte niedere Begriffe unter einen höheren u. s. f., ebenso wie die Objecte der Naturwissenschaft; und es gelten daher auch hier wieder die allgemeinen Regeln über die Hervorbildung der Begriffe aus den Vorstellungen. Soll z. B. der Begriff des Nebenwinkels, der Begriff des Gegen-, des Wechselwinkels ꝛc. dem Schüler zuerst zum Bewußtsein gebracht werden, so muß der Lehrer zuvörderst die Vorstellungen einzelner Winkel dieser Art erzeugen, etwa indem er ihre bildlichen Darstellungen (die der Schüler schon zur reinen Anschauung zu idealisiren im Anschauungsunterricht gelernt haben muß) an die Schultafel zeichnet und von den Schülern in ihre Hefte (auch wohl von Einzelnen an die Schultafel) nachzeichnen läßt. Hat der Lehrer in der Wahl der einzelnen Vorstellungen Mannigfaltigkeit mit der Einheit geschickt zu vereinigen gewußt (hat er z. B. wenn er den Begriff des Nebenwinkels erzeugen will, in den besonderen Vorstellungen, woraus derselbe hervorgehen soll, das Verhältniß der Größe der beiden Nebenwinkel in angemessener Weise jedesmal ein anderes sein lassen): so beginnt bei den Schülern schon von selbst der Abstractionsproceß

einzutreten. Hören sie nun, daß die ihnen vorgezeichneten Winkelpaare sämmtlich Nebenwinkel seien, so werden sie schon nach der Analogie im Allgemeinen richtig neue Nebenwinkel zeichnen oder als solche erkennen können. Eine Unsicherheit aber wird eintreten in Bezug auf solche anliegende Winkel, deren nicht gemeinschaftliche Schenkel zugleich nicht in eine gerade Linie fallen. Ein erfreuliches Zeichen ist es, wenn sich der Schüler selbst dieser Unsicherheit bewußt wird und dem Lehrer mit der Frage entgegenkommt, ob solche Winkel auch Nebenwinkel seien. Haben in Classen einzelne Schüler diese Frage gestellt, so wird die nächste Sorge des Lehrers sein müssen, sie augenblicklich zu einer Frage der ganzen Classe zu gestalten, indem er durch lebendige Veranschaulichung Allen nahe legt, um was es sich handelt. Nun erst beantworte er die Frage (in dem angegebenen Beispiele verneinend). Dann liegt jedem theilnehmenden Schüler die Frage: warum? (oder warum nicht?) auf der Zunge: nun aber ist der rechte Augenblick gekommen, aus dem *Umfange* des Begriffs (so weit er eben festgestellt ist) den *Inhalt* desselben auszuheben oder vielmehr möglichst durch den Schüler selbst ausheben zu lassen. So liegt es in dem angeführten Beispiele nunmehr dem Schüler nahe genug, um von ihm selbst gefunden zu werden, daß die Gemeinschaft des *einen* Schenkels und die entgegengesetzte Richtung der andern, wodurch diese zu Theilen *einer* geraden Linie werden, die wesentlichen Merkmale des Begriffs „Nebenwinkel" seien: er wird sie in die Bestimmung dieses Begriffs aufnehmen; dagegen wird er leicht erkennen, daß das besondere Größenverhältniß der Winkel (wonach das eine Paar Nebenwinkel rechte, das andere schiefe Winkel in verschiedenen Modificationen enthält) nicht in die Begriffsbestimmung (Definition) aufgenommen werden darf, sondern nur der jedesmaligen besonderen Vorstellung, die unter jenen Begriff fällt, angehört. — Bei Gegen- und Wechselwinkeln wird der Lehrer zunächst solche zeichnen, die bei durchschnittenen

Parallellinien entstehen; dann wird der Schüler bei dem Versuche, den Umfang dieser Begriffe vollständig zu erkennen, zweifeln, ob er auch die Winkel, welche bei durchschnittenen convergirenden oder divergirenden Linien entstehen, dazurechnen dürfe; hier wird der Lehrer die Frage bejahen, und darauf gleichfalls wieder die Definition aufsuchen lassen. Die strenge wissenschaftliche Form wird dann freilich der Lehrer selbst geben müssen; auch darf dem Schüler, zumal anfangs, nicht erlassen werden, dieselbe wörtlich auswendig zu lernen. Sie muß ihm zu diesem Behufe auch als Dictat oder besser in einem gedruckten Lehrbuch gegeben sein. Es wäre freilich die geistloseste Weise des Unterrichts, das mechanische Auswendiglernen zur *Hauptsache* zu machen, und verkehrt, damit zu beginnen; es schadet aber andererseits der Sicherheit und Raschheit der Fortschritte, wenn die durch geistige Arbeit von den Schülern gewonnenen Resultate nicht auch durch förmliches Auswendiglernen *festgehalten* werden; und vollends würde es thöricht sein, wenn ein Lehrer seinem Unterrichte Geist und Leben (woran es vielleicht gar sonst in jeder Beziehung fehlt) durch das bloß Negative, die Verbannung jedes mechanischen Auswendiglernens, wie durch ein Zaubermittel geben zu können vermeinte. Der Mißbrauch hebt nicht den rechten Gebrauch auf.

Ist nun die Definition aufgesucht, in wissenschaftlicher Form festgestellt und dem Gedächtniß eingeprägt, so ist dann auch die Uebung nicht zu verabsäumen, nach ihr wieder einzelne besondere Vorstellungen (z. B. einzelne Winkelpaare 2c.) zu prüfen, um zu erkennen, ob sie die im Begriff enthaltenen Merkmale an sich tragen oder nicht, d. h. das *Urtheil* zu bilden. Es versteht sich, daß auch hier wieder die beiden Wege *zum Begriff* und *vom Begriff aus* einander theils ergänzen, theils beschränken in der schon öfter bezeichneten Weise.

Was ferner das gegenseitige Verhältniß der niederen und höheren, einander unter- und übergeordneten *Begriffe* betrifft,

so wollen wir auch hier Einzelnes ausheben, um daran die Anwendung derselben methodischen Principien nachzuweisen.

Der Begriff des Kreises fällt bekanntlich zugleich mit dem der Ellipse, Parabel, Hyperbel unter den allgemeineren des Kegelschnitts; ja auch die gerade Linie läßt sich durch Anwendung der Vorstellung des Unendlichen unter den Begriff der Kreislinie, mithin auch unter den des Kegelschnitts subsumiren. Demnach kann die mathematische Theorie dieser Gebilde entweder von der Definition des Kegelschnitts als dem Allgemeinsten, oder von der geraden Linie als dem Speciellsten ausgehn; und es liegen auch wirklich zahlreiche Darstellungen von beiderlei Art vor. Welcher von beiden ist im Unterricht der Vorzug zu geben? — Die Theorie des Bewußtseins beantwortet diese Frage in der Art, daß sie zugleich die verschiedenen Fälle, die dabei in Betracht kommen, unterscheiden lehrt. Nach unsern auf sie gegründeten Vorschriften darf der mathematische Elementarunterricht nur von dem speciellsten dieser Begriffe, dem der geraden Linie, ausgehen, später erst den Kreis behandeln u. s. f., nur etwa in einer Schlußbetrachtung auf die gemeinsamen Merkmale dieser Figuren, wodurch sie unter einen höheren Begriff fallen, aufmerksam machen. Anders der spätere systematische Unterricht, namentlich in der rechnenden oder sogenannten analytischen Geometrie. Er geht aus von der allgemeinen Definition des Kegelschnitts, und steigt von da zu den einzelnen Arten desselben herab; ja eine noch tiefer eingehende wissenschaftliche Theorie verallgemeinert wieder den gewöhnlichen Begriff des Kegelschnitts, und leitet aus der allgemeinsten (vermöge der algebraischen Formel gegebenen) Definition alles Einzelne ab. — Sofern auch hier eine Beschränkung der einen Methode durch die andere eintreten soll, wird sie bei der strengen systematischen Einheit der Mathematik ausschließlich die elementare treffen dürfen; dieselbe mag dann nur den Kreis behandeln, die Ellipse, Parabel, Hyperbel ausschließen; der wis-

senschaftlichen Methode dagegen ist es nicht gestattet, auf ihrem Wege vom Allgemeinen zum Besonderen irgend etwas aus dem Grunde zu übergehen, daß es schon aus einem früheren Cursus bekannt sei; es ist eben nicht in seiner Beziehung auf das Allgemeine bekannt, die doch hier gerade das Wesentliche ist.

Ein anderes, weniger umfassendes, aber höchst interessantes Verhältniß gehört gleichfalls hierher: das der Parallellinien zu den convergirenden Linien. Der Begriff der Parallellinien läßt sich unter den der convergirenden vermittelst des Unendlichen subsumiren: Parallellinien sind solche, die in einem unendlich entfernten Punkte zusammentreffen. Aber es wäre falsch, wenn man etwa von dieser Erklärung ausgehen wollte (vielmehr ist die gleiche Richtung das zuerst aufzufassende Merkmal); daher gehört auch das eilfte Euklidische Axiom, welches mit dieser Subsumption eng zusammenhängt, nicht an den Anfang der elementaren Betrachtung; es läßt, falls der Grund mittelst des **Richtungs**begriffs gehörig gelegt ist, später ganz wohl den strengen Beweis zu. Doch das nähere Eingehen in diese speciell mathematische Streitfrage würde uns von unserer eigentlichen Aufgabe ablenken*). Wir kehren zu derselben zurück durch Erörterung einer anderen Bemerkung, die den Mathematikern nicht fremd ist, daß nämlich die Lehrsätze der Planimetrie in denen der Stereometrie als besondere Fälle enthalten sind; daß demnach jene aus diesen als formal-logische Folgerungen sich ergeben (indem man nämlich die Breite der betreffenden Ebenen $= 0$ setzt). Demnach kann eine wissenschaftliche Darstellung ganz wohl mit der Stereometrie beginnen und die Planimetrie in sie einflechten. Es ist dies in der That

*) Der Verfasser hat vom wissenschaftlichen Standpunkte dieses Axiom zugleich mit den übrigen geometrischen Axiomen aus einem gemeinschaftlichen Grunde durch eine Reihe von mathematischen Lehrsätzen abzuleiten versucht in einer Abhandlung „über die Principien der Geometrie“ in den Leipziger Jahrbüchern für Philologie u. Pädagogik, 1851, Supplementband, Heft I.

eine Aufgabe, die der wissenschaftliche Mathematiker sich stellen muß; der Anfänger dagegen darf nur mit der Planimetrie beginnen, da ihm ja das Besondere als solches, nicht aber die Beziehung desselben auf das Allgemeine, naturgemäß zuerst zum Bewußtsein gelangt. — In der Arithmetik steht neben dem gewöhnlichen Begriff der Addition, ebenso neben dem der Subtraction, Multiplication, Division ein anderer vermittelst Einführung der negativen, der imaginären Größen, der Bruchpotenzen ꝛc. erweiterter, unter welchen jener als der speciellere gehört. Mit Recht geht der *elementare* Unterricht von dem specielleren Begriffe aus und überläßt seine Verallgemeinerung einem späteren Cursus; eben so nothwendig ist aber (was keineswegs in allen Lehrbüchern mit der gehörigen Strenge geschieht), daß nachdem der allgemeinere Begriff gewonnen ist, die specielleren überall *vollständig* unter ihn subsumirt werden, daß mithin Sätze, deren Subject der allgemeinere Begriff bildet, nicht nur an *einem* der möglichen speciellen Fälle bewiesen werden, oder gar der frühere Beweis auch noch für die erweiterte Behauptung als ausreichend gelte.

Es gehört hierher auch das Verhältniß der rein construirenden Geometrie (der Alten) zu der zugleich rechnenden (der Neueren). Jede Rechnung hat es mit Quantis zu thun. Nun haftet den räumlichen Gebilden (dem Gegenstande der Geometrie) das Merkmal der Quantität an; sie haben aber außerdem auch andere (wodurch sie eben zu *räumlichen* Quantis werden). Werden sie also (wie in der Rechnung geschieht) unter dem bloßen Merkmale der Quantität oder nur als Quanta aufgefaßt, so ist dies eine abstractere Betrachtung derselben, als die rein construirende, welche in der vollen Anschauung beharrt. Demnach ist die letztere Methode (die der Alten) die eigentliche *Elementarmethode*, die Rechnung aber und das Herabsteigen von der Rechnung zur Construction ist die *wissenschaftliche Vollendung*.

In dem sprachlichen Unterricht finden dieselben Vorschriften ein weites und lohnendes Gebiet der Anwendung. Auch hier führt, wo Begriffe aufzufassen sind, der Weg von einer vorläufigen Kenntniß des *Umfangs* zum *Inhalt*. Soll dem Knaben klar werden, was das Substantiv sei, oder das Subject und Prädicat, so muß er zuerst gelernt haben: dies und jenes bestimmte Wort ist ein Substantiv; in diesem Satze ist dieses Wort Subject, jenes Prädicat u. s. w.; hat er sich diese Kenntniß und vermöge derselben einige Uebung im Aufsuchen von Substantiven oder von Subjecten, Prädicaten ꝛc. erworben, so werden Fälle eintreten, wo ihm die Analogie zweifelhaft wird und er eine nähere Erklärung wünscht, *warum* dieses Wort Subject sei, jenes nicht: — das ist der Augenblick, ihm die *Definition* zu geben, oder auch ihn selbst sie finden zu lassen, indem der Lehrer ihm nur die Richtung angibt, in welcher er zu suchen hat (ihn auf die Merkmale aufmerksam macht, die für die Begriffsbestimmung in Betracht kommen). Dann endlich führe der Lehrer seinen Schüler von der Definition wieder zu den einzelnen Substantiven ꝛc. zurück, damit derselbe *urtheilen* lerne, unter welchen der definirten Begriffe (und warum) ein jedes falle. — Ganz verkehrt aber ist das so häufige Verfahren, die Definition überhaupt das Erste sein zu lassen; denn sie ist, an die Spitze gestellt, dem Anfänger unverständlich, ihr Auswendiglernen eine Pein; soll dann die praktische Einübung folgen, so wird der Knabe keineswegs geneigt sein, die einzelnen Fälle nach der Definition zu prüfen, *er ist dazu nicht im Stande*; sondern er wird eben nur *rathen* und bei weiter fortgeschrittener Uebung nach der bloßen Analogie der schon eingeübten Beispiele schließen. Hat er hierin einige Gewandtheit erlangt, so ist er selbst und meist auch der Lehrer zufrieden; der Erfolg ist, *daß überhaupt niemals von der Definition und ihrer Anwendung ein rechtes Bewußtsein erlangt wird*, und das Geistbildende, welches

darin liegt, verloren geht. So bewirkt das Ausgehen vom Abstracten gerade das Gegentheil von dem, was es bezweckte: statt tieferer Einsicht wird im günstigsten Falle nur praktische Routine gewonnen.

Was wir hier von den grammatischen Begriffen nachgewiesen haben, gilt ebensowohl von allen andern, die einer Erläuterung bedürfen. So ist namentlich bei Erörterungen von Synonymis der richtige Weg der, den Lernenden erst mit den besonderen Fällen des Gebrauchs vertraut zu machen, und daran das Sprachgefühl für den Unterschied der Ausdrücke zu bilden, dann zu der Definition aufzusteigen, endlich von dieser aus wieder über den Grund des Gebrauchs in den besonderen Fällen Rechenschaft geben zu lassen.

Mit dem Verhältnisse, in welchem der höhere oder Gattungs-Begriff zu dem ihm untergeordneten Art-Begriff, wie auch zu der besonderen Vorstellung steht, welche zu seinem Umfange gehört, ist das Verhältniß des Ganzen zum Theil nahe verwandt. Denn es ist nicht nur jede Gattung oder (subjectiv) der Umfang eines Begriffs ein Ganzes, wovon die Art und das einzelne Exemplar einen Theil bildet, sondern es läßt sich auch umgekehrt von dem Ganzen stets eine solche Ansicht fassen, wonach es als Gattung und sein Begriff als Gattungsbegriff erscheint. So würde es z. B. zwar falsch sein zu sagen: die Vorstellung von Europa fällt unter den Begriff der Erde u. s. f.; allein es bedarf nur der Wendung, die Erde als Complex der Erdtheile, und in ähnlicher Art den Körper als Gesammtheit der Körpertheile, überhaupt das Ganze als die Gesammtheit seiner Theile aufzufassen (was es immer ist, ohne daß es darum als bloße Summe erscheinen müßte; vielmehr können die Theile in mannigfachen inneren Beziehungen zu einander stehen): so wird augenblicklich das Verhältniß der begrifflichen Ueber- und Unterordnung hergestellt; so fällt die Vorstellung von Europa unter den Begriff des Erdtheils, die Hand unter den Begriff des Körpertheils (Gliedes), es fällt überhaupt jeder einzelne Theil unter den Begriff der Theile seines Ganzen.

Vermöge dieser einfachen Betrachtungen lassen sich die didaktischen Vorschriften über den Theil und das Ganze sehr einfach aus den zuletzt aufgestellten über das besondere Vorstellen und den Begriff herleiten. Wie nämlich der erste Weg, der (synthetisch-) analytische, durch eine Reihe von besonderen Vorstellungen zum allgemeinen Begriff hinaufführt: so führt derselbe von den einzelnen Theilen zum Ganzen hinauf; es müssen aber bei dieser Anfangsbetrachtung die Theile (Europa, die Hand ꝛc.) als kleinere selbstständige Ganze aufgefaßt werden, nicht als Theile (der Erde, des Körpers), da sie ja dies nur vermöge ihrer Beziehung auf das nämliche Ganze (die Erde, den Körper ꝛc.) sind, von dem im Anfang noch nicht die Rede sein darf. Die Elementarmethode muß daher mit einem solchen Objecte beginnen, welches sich zuerst, indem es eine in sich geschlossene Gesammtanschauung ausmacht, als ein kleineres selbstständiges Ganzes auffassen läßt. Mit der Erkenntniß des relativ größten Ganzen (wie mit der Erkenntniß des allgemeinen Begriffs) ist der Zielpunkt des ersten Weges erreicht. Gerade hier nimmt dann der zweite Weg, der (analytisch-) synthetische, die Betrachtung auf, um, wie im Urtheil vom Begriff zum besonderen Vorstellen, so hier vom Ganzen zu den Theilen zurückzuführen und die gegenseitige Beziehung zwischen beiden nachzuweisen. — Beide Wege ergänzen und beschränken einander ganz in demselben Verhältniß, wie der Weg vom Besonderen zum Allgemeinen und der Rückweg vom Allgemeinen zum Besondern*).

---

*) Man könnte gegen diese Parallele etwa folgenden Einwand erheben: „Die besondere Vorstellung ist mit den andern, die unter denselben allgemeinen Begriff fallen, durch Gleichartigkeit verwandt; der Theil gehört dagegen mit den anderen Theilen nur in

Wir erläutern nun die didaktischen Vorschriften über den Theil und das Ganze durch einige Fälle ihrer Anwendung.

---

einem Gruppenverhältniß zusammen. Nun ist Gleichartigkeit eine wesentliche Bedingung sowohl für die Begriffs-, als die Urtheilsbildung; wenn sie also in dem Verhältniß der Theile untereinander und zum Ganzen nicht anzutreffen ist, so ist auch kein Recht vorhanden, die Vorschriften über das Hinaufsteigen zum Allgemeinen und das Herabsteigen vom Allgemeinen auch auf die analogen Verhältnisse zwischen dem Ganzen und den Theilen zu übertragen". Auf einen solchen Einwand würden wir entgegnen: daß zwar die Verbindung der Theile zu einem Ganzen unläugbar eine Gruppenverbindung ist, daß aber eine jede solche Gruppenverbindung, wodurch die Verbundenen wahrhaft zu einem Ganzen werden, eine gewisse Art von formaler Gleichartigkeit in sich schließt (welche eben in der allen gemeinsamen Eigenschaft besteht, vermöge irgend einer äußeren oder inneren Beziehung zu diesem Ganzen zu gehören); und daß sie in der Regel daneben auch eine materiale Gleichartigkeit bedingt. So sind z. B. Europa, Asien, Afrika rc. zwar in einem Gruppenverhältniß mit einander verbunden; sie sind aber gerade in Folge dieser bestimmten Gruppenverbindung auch gleichartig vermöge ihrer Uebereinstimmung in gewissen Eigenschaften und Beziehungen, zunächst in der formalen, sämmtlich Erdtheile zu sein, mit andern Worten: vermöge der Gleichartigkeit ihrer Lage im Weltraume, wonach sie sämmtlich in den Raum eines und des nämlichen Ellipsoides hineinfallen und die Bewegungen desselben theilen, daneben ferner noch vermöge ihrer Uebereinstimmung in einer Reihe (materialer) Eigenschaften und Beziehungen, die von jener (formalen) abhangen, z. B. darin, daß sie alle von der Sonne erleuchtet und erwärmt werden, und zwar nach gewissen, für sie alle im Allgemeinen gleichen Gesetzen, daß sie sämmtlich von der irdischen Luftatmosphäre umgeben sind rc. Wir fügen, damit das Recht unserer im Texte gezogenen Parallelen noch einleuchtender werde, ein zweites Beispiel hinzu, worin die Verbindung der Theile zum Ganzen eine mehr innere ist. In einem zusammengesetzten Satze sind die einzelnen kleineren (Neben- und Haupt-) Sätze, woraus er besteht, zwar in einem Gruppenverhältniß mit einander verbunden; aber sie stimmen eben darum in der (formalen) Eigenschaft untereinander überein, Theile eben dieses zusammengesetzten Satzes zu sein, mit andern Worten: sämmtlich in irgendwelcher grammatikalischen Beziehung auf den nämlichen Hauptsatz (oder doch die nämliche Verbindung von Hauptsätzen) zu stehen, womit dann wenigstens in jedem richtig gebildeten Satze das Weitere zusammenhängt, daß sie auch alle in irgendwelcher sachlichen Beziehung zu dem nämlichen

Zuerst untersuchen wir die Methode des geographischen Unterrichtes.

Im geographischen Unterricht läßt sich offenbar die Heimathgegend, und weiterhin das Vaterland, läßt sich ebenso ein anderes einzelnes Land, z. B. Palästina, Griechenland, Italien, als ein kleines selbstständiges Ganzes auffassen, ohne daß noch von seiner Beziehung zu dem Welttheil, welchem es angehört, noch weniger zum Erdganzen, die Rede zu sein braucht. Haben doch Jahrhunderte lang auch die gebildetsten Völker ihr Land und dessen Nachbarländer geographisch wohl gekannt, bei völliger Ungewißheit, ob diese Länder Theile einer Scheibe oder Ku-

---

Grundgedanken stehen (die Art dieser Beziehung ist natürlich bei einem jeden wieder eine eigenthümliche; das Vorhandensein einer Beziehung auf den nämlichen Satz und Gedanken ist aber darum doch unverkennbar ein gleichartiges Element). — Somit darf wohl die Bewußtwerdung der Zusammengehörigkeit der Theile zu einem Ganzen (oder richtiger ausgedrückt: der kleineren Ganzen zu einem größeren Ganzen) mit dem Abstractionsproceß in Parallele gestellt werden; ebenso auch die Bewußtwerdung des Verhältnisses, in welchem zu dem Ganzen jeder einzelne Theil steht, mit der Urtheilsbildung; ja vermöge des im Texte angegebenen Mittels können wir (selbst über die bloße Parallelisirung hinaus) geradezu die Form des Begriffs und Urtheils herstellen. Denn in der That entsteht durch die Bewußtwerdung der Zusammengehörigkeit von Europa, Asien rc. zu einem Ganzen auch der Begriff „Erdtheil", dessen Inhalt die (oben angedeuteten) gleichartigen Eigenschaften und Beziehungen ausmachen; die Bewußtwerdung des Verhältnisses zwischen Europa und der Erde erzeugt das Urtheil: „Europa ist ein Erdtheil" rc. — Wir glauben demnach die hier zu gebenden Vorschriften aus den obigen mit vollem Rechte herleiten zu dürfen.

Uebrigens würde es auch nicht schwer sein, die im Text aufgestellten didaktischen Vorschriften über das Ganze und den Theil aus einer selbstständigen Erörterung des Gruppen- und Reihenverhältnisses herzuleiten (sie würden dann vor der Betrachtung der auf dem Proceß der Anziehung des Gleichartigen beruhenden Combinationen ihre Stelle finden); wir haben aber ihre Ableitung aus den Vorschriften über Begriff und Urtheil aus dem Grunde vorgezogen, weil die durchgängige Analogie, die zwischen beiderlei Vorschriften besteht, ihre unmittelbare Zusammenstellung und den Nachweis ihres inneren Zusammenhanges wünschenswerth zu machen schien.

gel oder welches Ganzen sonst seien. Muß nun, wie oben nachgewiesen, jeder elementare Unterricht mit einem solchen Objecte beginnen, welches zuerst eine gewisse in sich geschlossene Gesammtanschauung gewährt und sich daher zuerst als ein kleineres Ganzes auffassen läßt: so kann der naturgemäße Gang in der Geographie nur der sein, mit der Heimathgegend und den andern oben genannten Ländern, welche zugleich für die Jugend die wichtigsten und interessantesten sind, den Unterricht zu beginnen. Dabei muß natürlich alles Dasjenige, was an die Beziehung zum Erdganzen erinnert, namentlich die Grade auf den Karten, noch wegfallen oder doch nur als bloßes Mittel zur Orientirung auf der einzelnen Karte, wie diese etwa auch beliebige Quadrate gewähren würden, betrachtet werden. Wer mit der Erdkugel anfangen und etwa einen Globus als bildliche Darstellung derselben dem Kinde vorzeigen wollte, würde doch nicht erreichen können, das Kind von dem Bilde zur Sache hinüberzuführen, d. h. zur Vorstellung der Erdkugel selbst als einer solchen, von deren Oberfläche der Wohnort, die Heimathgegend, das Vaterland 2c. integrirende Theile bilden. Er würde sich täuschen, wenn er seine eigene Vorstellung auch dem Kinde beimäße, und würde mit dem Versuche, dieselbe in der Seele des noch nicht mit den mehr elementaren geographischen Verhältnissen einzelner Gegenden und Länder bekannten Kindes zu erzeugen, in einen feindlichen Gegensatz gegen das natürlich Erreichbare treten. Ist aber durch Betrachtung einer Reihe einzelner Länder und Landstriche (in synthetischer Folge) ein erster Grund gelegt, so mag dann der Unterricht, die übrigen Glieder überspringend oder mit kurzen Andeutungen darüber hinwegeilend, gleich zur Erdkugel hinüberschreiten. Nun werde diese (analytisch) als ein Ganzes betrachtet und nach ihren allgemeinen Verhältnissen behandelt. Diese Betrachtung bildet den Schluß des ersten (synthetisch-analytischen) Cursus.

Dann wende sich der Unterricht (zu der Analysis wiederum die Synthesis fügend) zu den einzelnen Theilen der Erdoberfläche zurück, indem er nunmehr in vollständiger Subsumption sie alle in einer durch allgemeine Eintheilungsgründe bestimmten Folge nach ihrer eigenthümlichen Stellung im Erdganzen tiefer eingehend betrachtet, mithin auch die früher propädeutisch behandelten wieder aufnimmt. Auch eine mehrfache Wiederholung wird bei den wichtigsten Partieen eintreten dürfen, indem z. B. die Heimath erst für sich, dann als Theil des Vaterlandes, endlich als Theil der Erde vorkommt. — Daß aber in dem geographischen Unterricht die Abkürzung gerade den ersten Weg (vom Einzelnen zum Ganzen) treffen muß, nicht umgekehrt: hat seinen Grund in der strengeren Einheit, mit welcher hier die Theile sich zum Erdganzen zusammenschließen, so daß jeder darin nicht eine gleichgültige oder wechselnde, sondern eine absolut feste, unterscheidende Stelle einnimmt. Nur der Längen- und Breitengrad braucht angegeben zu werden, um jeden einzelnen Punkt der Erdoberfläche zu bestimmen; und von dieser Lage hängt dann eine ganze Reihe anderer Verhältnisse ab, so namentlich astronomische Erscheinungen und klimatische Unterschiede; hierdurch sind ferner großentheils die Bodenverhältnisse, die Production, der körperliche Bau und selbst theilweise die geistige Befähigung und Entwickelung der Einwohner bedingt. Der Grund wesentlicher Eigenschaften des Theiles liegt hier in der Art seiner Beziehung auf das Ganze; daher muß (nach dem oben aufgestellten Principe) der (systematische) Weg vom Ganzen zu den Theilen unverkürzt bleiben.

Wir bemerken hierbei: die Methode des geographischen Unterrichtes, welche wir hier aus allgemeinen Principien der Entwickelung des Bewußtseins als die richtige erwiesen haben, ist die nämliche, welche ein glücklicher Tact, auch ohne sich Rechenschaft über die allgemeinen Gründe zu geben, bereits öfter getroffen, und welche namentlich Th. Schacht in seiner

„kleinen Schulgeographie" (5te Auflage, 1850), wie auch in seinem ausführlichen „Lehrbuch der Geographie" (5te Auflage, 1851) durchgeführt hat — Werken, die gewiß nicht zum kleinsten Theile diesem glücklichen Griffe ihre allerdings auch sonst durch höchst angemessene und geistreiche Behandlung wohlverdiente Beliebtheit verdanken. Schacht selbst spricht dies aus in den Worten der Vorrede (Seite V): „dieser Gang ist es, der sich der Billigung mehrerer erfahrnen Schulmänner erfreute ... Sie haben dies (nämlich den Sprung von Mitteleuropa zum Erdganzen) nicht inconsequent, sondern, mir beipflichtend, pädagogisch richtig befunden". Mit Recht weist Schacht (in seinem größeren Lehrbuche, Einleitung S. 11) eine gegnerische Aeußerung als unpädagogisch zurück, die um der systematischen Consequenz willen den zuerst eingeschlagenen synthetischen Weg ausschließlich festhalten will. — Wie es für die theoretische Betrachtung eine erfreuliche Bestätigung ist, wenn die Consequenzen ihrer Principien mit den Methoden gewiegter Praktiker zusammentreffen: so erlangt andererseits die Praxis durch die wahrhafte theoretische Begründung eine von ihr auf keinem andern Wege zu gewinnende Vertiefung und Sicherung gegen die Einwürfe eines einseitigen (sogenannten rationalistischen) Denkens, welches nur einzelne Seiten der Sache in willkürlicher Verallgemeinerung auffaßt (z. B. einseitig systematische Consequenz fordert). Die Ueberzeugung, welche die Praxis gewährt, kann nicht unmittelbar mitgetheilt, sondern von jedem Einzelnen nur durch eigne Praxis gewonnen werden; dieser Weg aber, ausschließlich betreten, führt fast unvermeidlich erst durch eine Reihe von Mißgriffen zum Richtigen; verbindet sich aber damit die allgemeinere theoretische Einsicht, so vermag schon die der Praxis voraufgehende Ueberlegung den bedeutendsten Mißgriffen vorzubeugen. Die Schule der Praxis ist, wie überhaupt die Schule des Lebens, gut aber theuer; manches schwere Opfer erspart sich, wer sich die Lehren einer wohlbegründeten Theorie recht angeeignet hat, wofern er sie mit Einsicht anzuwenden versteht. Die bloß praktische Einsicht ist zudem außer der (subjectiven) Beschränktheit auf den Praktiker noch der (objectiven) auf den Gegenstand, an welchem sie sich gerade gebildet hat, unterworfen; die theoretische führt auch darüber hinaus, indem ihre Principien, falls sie nur die richtigen sind, sich an andern Objecten ebensowohl bewähren müssen. Sie führt darum nicht zu einer äußerlichen Gleichförmigkeit der Methode — das wäre ein Zeichen der oben geschilderten falschen Theorie —; nur die Principien bleiben die nämlichen, ihre Anwendung ist mannigfach bedingt durch die Natur des besonderen Objectes, und die rechte Theorie muß den Grund und die Stelle ihrer Besonderung selbst nachweisen. Wir haben oben als besonderndes Princip, wonach die verhältnißmäßige Ausdehnung der Synthesis und Analysis zu bestimmen ist, den Grad der Einheit des Ganzen und der Strenge der Einordnung der Theile nachgewiesen. Hierdurch sind wir in den Stand gesetzt, jene nämlichen methodischen Principien, die sich in Hinsicht auf den geographischen Unterricht als einstimmig mit der Methode anerkannter Praktiker gezeigt haben, auch für andere Lehrobjecte auszubeuten — ein Vortheil, welchen die nur an dem einen Objecte gewonnene praktische Einsicht nicht zu gewähren vermag. Wir wollen zur Veranschaulichung das Gesagte noch an zwei Lehrobjecten, der Geschichte und der Sprache, durchführen, bei denen im Vergleich mit der Erdkunde die Strenge der Einheit des gesammten Lehrstoffes und der Bestimmung jedes einzelnen durch seine bloße Stellung im Ganzen theils an sich loser, theils wenigstens dem Schüler minder erkennbar ist, daher auch der Weg vom Theil zum Ganzen und die (propädeutische) gesonderte Betrachtung des Theils als eines kleineren selbstständigen Ganzen an Ausdehnung gewinnen muß.

Der historische Unterricht muß, damit er der Vorschrift genüge, mit den kleinsten in sich geschlossenen Ganzen zu begin-

nen, von biographischen Darstellungen ausgehen; in der Person gebe der Lehrer seinen Erzählungen ihre Einheit, nicht nur äußerlich, indem er um sie die Fülle des Stoffes gruppirt, sondern auch geistig, indem er das Mitgefühl des Kindes für das Wohl und Wehe und für das sittliche Recht oder Unrecht der **Person** beständig in Anspruch nimmt; das ist das eigentliche Geheimniß einer lebenvollen Erzählung. — Die Biographieen aber wird der Lehrer nach einander aus den Geschichten der bedeutendsten und vielleicht auch dem Schüler noch durch besondere Gründe (Sprache, patriotisches Interesse) interessantesten Völker der alten, mittleren und neueren Zeit wählen, und so eine Anschauung des Ganzen der Völker- und Weltgeschichte anbahnen. Ist so etwa in den unteren Classen (VI. und V. Gymnas.) der Grund gelegt, dann tritt naturgemäß in den mittleren Classen (IV. und III.) eine nochmalige Behandlung der ganzen Geschichte ein, die nun aber mehr einen ethnographischen Charakter tragen muß. Aus dem gewonnenen größeren Ganzen des Völkerlebens heraus wird das Einzelne dargestellt; das biographische Element muß zwar immer wieder hervortreten, um die Darstellung der besonderen Ereignisse zu gestalten; aber es ist nicht mehr herrschendes, sondern untergeordnetes Princip; die Person muß überall nur nach ihrer Bedeutung für die Geschicke des Volkes erscheinen. Auch die Chronologie gewinnt jetzt ihren Werth. Bei der biographischen Behandlung auf der ersten Stufe mögen auch schon einzelne Zahlen gemerkt werden, der Schüler wird sie aber fast nur noch als zufällige Notizen aufnehmen können; steht ihm dagegen bereits ein Gesammtbild der Geschichte vor der Seele, so gewinnen die Zahlen nunmehr dieselbe Bedeutung, welche für die Geographie das Netz der Längen- und Breitengrade in Folge der Kenntniß des Erdganzen erhält (vor dieser könnten ja auch die Grade nur als ein willkürliches Netz zur leichteren Orientirung auf der einzelnen Karte erscheinen). Das Auswendiglernen und Einüben von historischen Tabellen (wie auch von grammatischen Paradigmen) gehört recht eigentlich den Mittelclassen (IV. und III. Gymnas.) an. Es muß bei jedem Abschnitt dann eintreten, wenn die lebenvolle Gesammtdarstellung unmittelbar vorausgegangen und dem Bewußtsein noch in möglichster Frische und Fülle gegenwärtig ist. — Ist endlich durch die ethnographische Behandlung die Einsicht in das Völkerleben und durch successive Bekanntschaft mit der Geschichte verschiedener Völker eine weitere Anschauung von dem Ganzen der Weltgeschichte gewonnen worden: so kann nunmehr (in II. und I. Gymnas.) eine dritte Behandlung eintreten, welche namentlich zum volleren Verständniß der neueren Geschichte nothwendig ist: die universalhistorische. Sie faßt auch das Leben des einzelnen Volkes als ein Moment in dem Gesammtleben der Völker auf; sie weist den politischen, merkantilen :c. und vornehmlich den geistigen Verkehr der Völker nach, erkennt die Verschiedenheit der bei ihnen jedesmal herrschenden Ideen, aber auch den gegenseitigen Ideenaustausch, die Modificationen, welche gleiche Grundgedanken oder Strebungen bei den verschiedenen Völkern in Auffassung und praktischer Durchführung erlitten haben u. dergl. m. Sie selbst ist noch wieder einer Vertiefung fähig durch eine philosophische Behandlung, worin die Geschichte überhaupt wieder nur als Theil eines größeren Ganzen, der Entwickelung des menschlichen Geistes nach seinen allgemeinsten Gesetzen, und die Geschichtskunde als Theil der Wissenschaft von dem menschlichen Geiste erscheint — eine Behandlung, die natürlich jenseit des Schulunterrichtes liegt.

Wir machen nun noch von unseren Betrachtungen über das Ganze und den Theil Anwendung auf den Sprachunterricht.

In der Sprache ist das erste kleine Ganze, welches eine selbstständige Auffassung zuläßt, der einfache Satz. Mit einfachen Sätzen muß daher der Unterricht beginnen. Erst wenn

durch Auffassung einer Reihe von Sätzen (synthetisch) ein guter Grund gelegt worden ist, darf sich die Analysis anreihen, welche die Worte vermöge einer Abstraction von dem Zusammenhange, in welchem sie mit dem Ganzen dieses oder jenes bestimmten einzelnen Satzes und mit dem vollen Inhalte des Gedankens stehen, einzeln jedes für sich nach seiner grammatikalischen Form und nach seiner Verwandtschaft mit Wörtern gleicher Art betrachtet. Das Wort hat den Satz zur Voraussetzung. An die Analysis endlich reihe sich die neue Synthesis, welche aus den nunmehr begriffenen Theilen das Ganze reconstruirt.

Allerdings gibt es noch ein kleineres Ganzes als den Satz, und in der That geht ebensowohl jedes Kind, wenn es zuerst seine Muttersprache lernt, wie auch die Sprache selbst in ihrer historischen Entwickelung, von diesem kleineren Ganzen aus. In der historischen Entwickelung der Sprache ist dies Erste (wie jetzt hauptsächlich nach den Forschungen von Bopp und W. v. Humboldt angenommen werden darf) nicht das Wort in seiner bestimmten etymologisch-grammatischen Form und logischen Bedeutung, sondern die Wurzel, die, gegen jede bestimmte Wortform noch indifferent, Ausdruck der in sich noch ungeschiedenen Anschauung oder Willensäußerung ist. Sie enthält den ganzen Inhalt, der sich später zum Satze entfaltet, aber noch ohne bestimmtes Auseinandertreten seiner Elemente, wie auch der Gedanke selbst, der in ihr einen Ausdruck sucht, noch der Gliederung entbehrt. Ja selbst die Gliederung in Silben fehlt der Wurzel noch: sie ist nothwendig einsilbig, eine einfache Lautäußerung, ihr Vocal kurz und einer der drei reinen Hauptvocale a, i, u. So ist die Wurzel Grab (ă) noch indifferent gegen die substantivische Form (das Grab, der Graben, die Grube), wie gegen die verbale (graben, γράφω ꝛc.); die Wurzel da gegen die verbale (dadami [Sanskrit], διδωμι, dare), wie gegen die substantivische δόσις, dator ꝛc.; die Wurzel brach (ă) gegen

die substantivische Form Bruch, wie gegen die verbalen: brich, brechen, gebrochen. Verbum und Nomen haben dieselbe Wurzel; der einzige durchgreifende Unterschied unter den Wurzeln ist anderer Art: die Wurzeln sind nämlich entweder Stoffwurzeln (Wurzeln zu Stoffwörtern, welche Gegenstände der Anschauung bezeichnen), oder Formwurzeln (Wurzeln zu Formwörtern, welche Verhältnisse der Gegenstände der Anschauung und des Denkens zum vorstellenden Subjecte bezeichnen); wiewohl selbst zwischen einzelnen Wurzeln aus diesen beiden Classen eine nahe Verwandtschaft unverkennbar ist, z. B. zwischen der (Sanskrit) Stoffwurzel da (dadami, lateinisch dare) und der Formwurzel ta, wovon tas (d. h. der), griechisch τός, τό (ὅς, ὁ), gothisch tha, thata, neuhochdeutsch da, der, das ꝛc. — Aus der gemeinschaftlichen Wurzel entwickeln sich dann alle formell verschiedenen Wörter einer Familie, und zwar Nomen und Verbum gleichzeitig in Folge der Gliederung der unentwickelten Gesammtanschauung zum Gedanken, und ihres Ausdrucks, der Wurzel, zum Satze. Es ist falsch, wenn Becker (Organ. der Sprache §. 33; Deutsche Grammatik §. 33, S. 59) meint, die Wurzel habe nothwendig schon eine bestimmte Wortform, und zwar die des Verbums, und es müßten daher ursprünglich alle Nomina nothwendig von Verben abstammen. Allerdings werden in der weiteren Entwickelung der Sprache viele Nomina von Verben abgeleitet (namentlich in den semitischen Sprachen), aber keineswegs alle. (Siehe unter Andern Gesenius hebräische Grammatik §. 30, 31 u. ö.; Lex. hebr.). Ohne den Satz kann es weder ein Nomen, noch ein Verbum geben; das Wort hat die eine oder die andere Form nur als Theil eines Redeganzen; für den Satz aber ist das Nomen und Verbum gleich wesentlich; beide müssen daher ursprünglich gleichzeitig und gleichsam mit einem Schlage aus der Wurzel hervortreten.

Ganz in ähnlicher Art, wie die Sprache selbst, geht das Kind bei seinen ersten Versuchen zu sprechen, von einfachen Lautverbindungen zum Ausdruck seiner noch unentwickelten Gesammtanschauungen und Strebungen aus. Zwar findet es die ursprünglichen Sprachwurzeln nicht mehr vor; aber theils Interjectionen, theils Wörter der ausgebildeten Sprache, die es ihrer (ihm noch unverständlichen) grammatischen Bestimmtheit wieder entkleidet, müssen ihm zu jenem Zwecke dienen. Es bezeichnet durch sie den ganzen, freilich noch unentwickelten, Inhalt des Gedankens, zu dessen Ausdruck die ausgebildete Sprache eines vollen Satzes bedarf. Was hierzu dem Laute oder Worte fehlt, ersetzt das Kind durch Ton und Bewegung. Ein Wort wie „haben!" bedeutet ihm: „ich will dies (bestimmte Ding) haben"; der Ausruf da! sagt in seinem Munde: „da ist etwas Schönes, Merkwürdiges"; das Wort Mutter drückt den Inhalt verschiedenartiger Sätze aus, je nach dem Tone, womit es gesprochen wird. (Vergl. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 229.)

Aber der Sprachunterricht in der Schule kann nicht mehr mit diesen allerkleinsten Ganzen anfangen wollen, weder mit den Wurzeln, die in unseren ausgebildeten Sprachen nicht mehr vorliegen und nur noch Gegenstand gelehrter Forschung sind, noch mit den Erstlingsversuchen des Kindes, weil der Schüler selbst längst über diese früheste Stufe hinaus ist. In den Schulunterricht gehören nur noch die grammatisch bestimmten Wörter und die Sätze; das Kind faßt aber den einfachen Satz als Ganzes, wofern er nur einen ihm verständlichen und interessanten Gedanken ausdruckt, ohne Schwierigkeit auf; viel schwerer und erst später (nach gewonnener Uebung im Abstrahiren) das einzelne Wort. Ein achtjähriger Knabe, der von Jugend auf nebeneinander französisch und deutsch hatte sprechen hören, verstand sehr wohl einen vollen Satz, wie: j'aime mon père; wurde ihm aber außerhalb des Zusammenhanges, etwa im grammatischen Paradigma, das bloße j'aime vorgeführt, so war er lange Zeit nicht dahin zu bringen, hiermit einen bestimmten Sinn zu verbinden. Er war noch nicht dahin gelangt, die isolirte Theilvorstellung: „ich liebe" mit Abstraction von dem concreten Object bilden zu können. Noch viel weniger würde er vermocht haben, dem bloßen je oder aime einen Sinn unterzulegen.

Demgemäß dürfen die einzelnen Vocabeln erst nach den Sätzen, in welchen sie vorkommen, für sich betrachtet werden; das Auswendiglernen der Vocabeln geschieht selbst noch auf den höheren Stufen des Unterrichtes am zweckmäßigsten so, daß zugleich die betreffenden Sätze und ganzen Lesestücke gelernt werden (wiewohl allerdings auch das Auswendiglernen einzelner Vocabeln vornehmlich für die Stufe des Unterrichts, welche zunächst auf den ersten Anfangsunterricht folgt, sehr förderlich, ja vielmehr unentbehrlich ist). Erst nach einer gewissen Vertrautheit mit dem allergewöhnlichsten lexikalischen Sprachstoff darf, wie wir schon früher zu bemerken Gelegenheit hatten, das grammatische Element der Wortformenbildung in den Vordergrund treten.

Noch bleibt eine Frage zu erledigen, welche auf diese Art der Analysis Bezug hat, ob nämlich die Producte derselben (die einzelnen Vocabeln, Zusammenstellungen von Wortformen in Paradigmen rc.) dem Lernenden fertig gegeben oder von ihm selbst ausgehoben werden sollen. Für das Letztere spricht nun zwar der hohe Werth der Selbstthätigkeit, für das Erstere aber theils der innere Grund, daß man sich hüten muß, diese analysirende Thätigkeit (wie überhaupt alle Abstraction) unnatürlich zu verfrühen, theils und hauptsächlich der äußere, daß die Producte dieser Analyse, die Vocabeln, Paradigmen, Tabellen, von dem Schüler auswendig gelernt werden müssen; da sie aber von ihm selbst, so lange er noch nicht sehr entwickelt ist, nur unter Ungenauigkeiten und Fehlern aller Art mit vielfacher Verwechselung des Wesentlichen und Unwesentlichen ausgearbeitet

werden könnten, so würde der Uebelstand eintreten, daß der Schüler sein eigenes unvollkommenes Werk dem Gedächtnisse einprägen müßte. Daß der Lehrer selbst vorher Alles gebessert habe, geht wohl im Privatunterrichte an, aber nicht in zahlreichen Classen. Wenn daher z. B. J. H. *Högg* in seinen „lateinischen Lehr- und Lesestücken für den Anfangsunterricht" ein Selbstausziehen der Paradigmen aus den Lesestücken nach einem beigedruckten Schema dem Schüler als Aufgabe stellt (wie auch im Allgemeinen ein Selbstfinden der Regel): so wird dadurch dieses Uebungsbuch, welches sonst in dem Fortgange vom Concreten zum Abstracten und besonders auch in Hinsicht auf den Inhalt der Beispiele viele sehr schätzbare methodische Vorzüge hat, und für den Privatunterricht das vorzüglichste sein dürfte, für den Classenunterricht weniger praktisch. Die *Kühner*'sche Elementargrammatik trifft in dieser Beziehung das Richtige; schade, daß sie sich nicht gleich sehr von Seiten der gewählten Beispiele empfiehlt, deren Inhalt zuweilen nichtssagend, sehr häufig aber für den noch jungen Schüler kaum halb verständlich und daher höchst langweilig ist — ein Uebelstand, der beim praktischen Gebrauche des Buches nur allzu empfindlich auffällt. — Wenn nun, dem Obigen zufolge, die Vocabeln, Paradigmen, überhaupt die Producte der sprachlichen Analyse dem Schüler, zumal dem jüngeren, im Allgemeinen als gegeben vorliegen müssen, so mag dagegen seine Selbstthätigkeit in der Verwendung dieser Data zum Verständniß und zur eigenen Production um so mehr in Anspruch genommen werden: nicht allein durch das (allerdings auch sehr nothwendige) Präpariren auf Lesestücke und Uebersetzen in die fremde Sprache, sondern auch durch die freiere und lebendigere Selbstthätigkeit im eigenen Bilden von Sätzen in der fremden Sprache, wozu *Fragen*, in der gleichen Sprache an den Schüler gestellt, das vorzüglichste Anregungsmittel bilden, am besten solche, die sich auf den Inhalt und die Form eines gelesenen Stückes beziehen.

Der erste Cursus steigt mithin (synthetisch) auf zu dem einfachen Satze, um dann diesen (analytisch) zu zergliedern, und endlich (zur Analysis wieder eine Synthesis fügend) auf das Ganze des Satzes die einzelnen Glieder wieder in Beziehung zu setzen und jenes aus diesen zu reconstruiren.

Derselbe Doppelweg ist nun in einem zweiten Cursus aufs Neue einzuschlagen, um vom einfachen Satze zum zusammengesetzten aufzusteigen, dann diesen zu analysiren, und endlich die Resultate der Analysis wiederum zum Verständniß und zur eigenen Bildung zusammengesetzter Sätze anzuwenden.

In der Formenlehre mögen immerhin um der Uebersichtlichkeit willen die sämmtlichen Sprachformen, welche in dem einfachen und in dem zusammengesetzten Satze vorkommen, gleich zusammengefaßt werden; in der Syntax aber muß durchaus der Unterschied des einfachen und zusammengesetzten Satzes die Haupteintheilung der Cursen bestimmen.

In der Lectüre muß bei jedem zusammengesetzten Satze der Doppelweg von den Theilen zum Ganzen und zurück immer wieder durchgemacht werden. Zwar können beiderlei Operationen bei leichteren Schriftwerken und nach längerer Uebung rasch und in sicherem Ueberblick vollzogen werden; bei der ersten Lectüre aber, z. B. im Lateinischen bei der des Cornelius Nepos und des Ovid, darf dem Schüler nicht gestattet werden, sich ohne Weiteres auf gut Glück im Uebersetzen zu versuchen; vielmehr muß der Lehrer ihn an ein bestimmtes methodisches Verfahren gewöhnen. Zuerst werde der Hauptsatz gesucht, und in demselben Subject und Prädicat — dies kann der Schüler in der Regel nach bloß formalen Kriterien unter geringer Beihülfe von Seiten des Lehrers leicht finden — daran schließe sich die Uebersetzung des Hauptsatzes. Danach müssen ebenso die Nebensätze einzeln behandelt werden, vorläufig ohne Rücksicht auf ihre Stellung in dem Satzganzen; sobald auf diese

Weise ein Complex von Nebensätzen gewonnen ist, der sich zu einer gewissen Einheit zusammenschließt, werde derselbe im Uebersetzen zusammengefaßt; so zuletzt auch der ganze zusammengesetzte Satz. An die zusammenhängende Uebersetzung des ganzen Satzes mögen sich dann endlich die noch übrigen grammatischen Bemerkungen anreihen. In einer Schulclasse hat der Lehrer den Vortheil, die verschiedenen zum Verständniß eines größeren Satzes nöthigen Operationen an mehrere Schüler vertheilen zu können, wodurch diese Uebungen sehr an Leben und Interesse gewinnen.

Der zusammengesetzte Satz bildet seinerseits wieder nur einen Theil eines größeren Ganzen, des Lesestücks oder des größeren Schriftwerkes. Wie nun hier zu verfahren sei, und in welcher Ordnung namentlich bei der philologischen Lectüre der Classiker die nothwendigen Erläuterungen zu geben seien, folgt einfach aus den nämlichen methodischen Principien.

Sobald nämlich der einzelne Satz verstanden und übersetzt ist, schließe sich alsbald die Erläuterung der Punkte an, die sich ohne Rücksicht auf einen größeren Zusammenhang verstehen lassen, in solcher Vollständigkeit, als sie auf der jedesmaligen Stufe überhaupt bezweckt wird. Es trete also die Besprechung der grammatischen Construction, der etymologischen Verhältnisse, der Synonyma ein, des Gedankens endlich, soweit er für sich allein betrachtet der Erklärung fähig und bedürftig ist; alles jedoch, was nicht unmittelbar dem Verständniß der Stelle dient, bleibe fern. (Will man ausnahmsweise bei der ersten Lectüre schon solches anknüpfen, z. B. grammatische oder antiquarische Excurse, so warte man damit bis zu einem gewissen Abschluß des Gedankens, der einen Ruhepunkt bildet; im Allgemeinen aber wird es überhaupt erst bei wiederholter Lectüre einzelner Stellen, nachdem schon eine erste Vertrautheit mit dem ganzen Werke gewonnen ist, seine Stelle finden*).) Ist der eine Satz in der bezeichneten relativen Vollständigkeit erläutert, so werde ebenso der folgende behandelt und so fort bis zum nächstgrößeren Abschnitt. Ein Mißgriff ist es, wenn, wie häufig geschieht, erst ein größerer Abschnitt (etwa ein ganzes Capitel oder ein größerer Theil eines Capitels) ohne Erläuterungen zu den einzelnen Sätzen übersetzt und dann erst auf das Einzelne zurückgekommen wird. Dies möchte nur dann gestattet sein, wenn bei cursorischer Lectüre aus einem leichteren und schon länger gelesenen Schriftsteller der Erläuterungen im Einzelnen nur wenige mehr einzutreten brauchen, und wenn die, welche um des tieferen Eingehens willen eintreten, die Form ausführlicherer Excurse (in dem oben bezeichneten Verhältniß) annehmen. Ist dagegen ein Abschnitt mit der vorstehend geforderten Einzelerklärung vollendet, dann ist allerdings auch bei diesem wieder Halt zu machen, um auf diejenigen Beziehungen zurückzukommen, die sich nur aus diesem größeren Zusammenhange verstehen lassen, vornehmlich also auf den Zusammenhang und die Gliederung der Gedanken. Zweckmäßig ist dann, sofern es die Zeit erlaubt, den ganzen Abschnitt noch einmal rasch durchübersetzen zu lassen, nicht um alle besonderen Bemerkungen zu wiederholen, sondern um dadurch die Beziehung des Einzelnen auf das nunmehr erkannte Allgemeine des Gedankens und seine Stellung innerhalb des Ganzen zum Bewußtsein zu bringen. In gut geordneten Schulen pflegt jede Stunde mit einer Repetition des Pensums

*) Vergl. Gesenius, Vorrede zum hebräischen Lesebuch S. XIII: „Ein Abweg, vor welchem nicht genug gewarnt werden kann, ist es, wenn Lehrer des Hebräischen auf Schulen, die Universität anticipirend, statarische und gelehrte Vorlesungen über schwierige Abschnitte des Alten Testaments halten, wovon die unausbleibliche Folge ist, daß ihre Lehrlinge ... der Uebersicht über das Ganze ermangeln und bei den gewöhnlichsten und triviellsten Wörtern anstoßen“.

der letzten gleichartigen Lehrstunde zu beginnen; der Lehrer versäume nicht, diesen Repetitionen auch diese Bedeutung zu geben, daß dadurch der *Zusammenhang* des Ganzen und die *Beziehung* des Einzelnen auf das Ganze anschaulicher werde. — Sind so mehrere Abschnitte nacheinander behandelt, die sich wieder zu einem größeren Ganzen zusammenschließen, so müssen dann diejenigen Erläuterungen eintreten, die auf diesen *größeren Zusammenhang* gehen u. s. f. Es ergibt sich hieraus, daß die sogenannten „*Einleitungen*“ in Schriftwerke der *Lectüre* derselben *nachfolgen* müssen; denn sie wollen gerade den allgemeinsten Zusammenhang nachweisen; daß ebenso die „Einleitungen“ in die Werke eines Schriftstellers überhaupt der Lectüre wo nicht aller, so doch eines beträchtlichen Theiles seiner Werke *nachfolgen* müssen; daß ferner eine zusammenhängende *Litteraturgeschichte* nur für *den* Werth haben kann, der bereits wenigstens die bedeutendsten Erscheinungen der betreffenden Litteratur durch *eigene Lectüre* genauer kennen gelernt hat. Ist ja doch nichts trauriger, als weitläufige gelehrte Vorlesungen über Schriftsteller, die der Lernende kaum noch dem Namen nach kennt, vielleicht zum größeren Theil niemals kennen lernen wird. Das Andere aber ist ebensowenig zu vergessen, daß an die abstracte Einsicht in das Ganze auch hier wieder der Rückblick auf das Einzelne sich anschließen muß — und in dieser Hinsicht führen die „*Einleitungen*“ ihren Namen allerdings mit Recht — damit auch die Beziehung des Besondern auf das Allgemeine oder die Stelle, die es in dem Organismus des Ganzen einnimmt, überall zum Bewußtsein gelange. Abbreviaturen mögen auch hier auf beiden Seiten eintreten, doch nicht in dem Maße, daß sie das Wesentliche des Verfahrens alteriren; die eigentlich classischen Werke wenigstens in einer jeden Litteratur, die überhaupt solche besitzt, erfordern durchaus mindestens eine zweifache Lectüre, die propädeutische zur ersten Einführung und die tiefer eingehende *nach*

gewonnener Einsicht in die *allgemeineren* Verhältnisse der Litteratur, der Zeit, des Volksgeistes, unter deren Einflüssen sie entstanden sind; ja es wird selbst eine *mehrfach* wiederholte Lectüre, welche stufenweise zur Einsicht in immer allgemeinere und tiefer liegende Beziehungen sich erhebt und von Verhältnissen, die anfangs kaum dunkel gefühlt wurden, allmählich das klarste Bewußtsein gewinnen läßt, bei wahrhaft classischen Werken keineswegs für Zeitverschwendung gelten dürfen: denn der wahre Gewinn aus der zehnmaligen Lectüre *eines* guten Buches ist unvergleichbar größer als aus der einmaligen Lectüre von zehn Büchern geringeren Werthes; wem sie Ueberdruß erregen sollte, der würde nur beweisen, daß er zum eigentlichen Verständniß des classischen Werkes entweder noch nicht reif wäre oder überhaupt durch Gewöhnung an oberflächliche Lectüre sich unfähig gemacht hätte; und im letzteren Falle würde er der ernstesten Anstrengung bedürfen, um sich geistig wieder emporzuarbeiten, falls er nicht etwa gar, edlere Geistesnahrung verschmähend, sich auf Zeitungs- und Romanenlectüre beschränken will.

Auf dem Grunde einer mittelst umfangreicher Lectüre gewonnenen Gesammtanschauung von einem größeren Werke und einer tieferen Einsicht in das Allgemeine seines Gedankengehaltes und seiner Form haben dann auch eingehendere Studien über einzelne Theile, monographische Abhandlungen kritischer und exegetischer Art u. dergl. hohen Werth. Aus dem ersten Unterricht freilich müssen sie verbannt bleiben; rechtzeitig aber eintretend werden sie, wie sie Einsicht in das Ganze voraussetzen, so auch wiederum in schöner Wechselwirkung diese Einsicht beleben und vertiefen. Ja auch in manchen Fällen, wo die rechte Gesammtanschauung erst gewonnen werden muß, kann die Aufgabe selbstthätiger genauerer Durchforschung eines einzelnen Punktes sehr förderlich sein: denn eben indem sie Vertrautheit mit dem Ganzen voraussetzt, wird sie dem treuen Arbeiter ein Sporn sich dieselbe, soweit sie ihm noch fehlt, bei diesem Anlaß

zu erwerben. In dieser Voraussetzung finden die oft minutiösen Forschungen der Zöglinge philologischer Seminare ihre Berechtigung; in diesem Sinne ist in der That „nihil in studiis parvum“; freilich nur unter der doppelten Bedingung, daß das Thema einsichtig gewählt sei, um wirklich zu allgemeineren Studien zu veranlassen, und daß der Studirende solchen Anlaß treulich benutze. Bei der Stellung der Themata zu solchen Arbeiten, bei Preisaufgaben, theilweise auch schon bei der Wahl der Themata zu deutschen Aufsätzen auf der Schule hat hierin die höhere Didaktik ein schätzbares Feld ihrer Anwendung.

Wenn sich so an das gewonnene Ganze die genauere Durchforschung des Einzelnen (oder doch *gewisser* Einzelheiten) anreiht, und wenn dann die Einzelforschung wieder zu tieferer Einsicht in das Ganze führt: so vollendet sich hierin das gründliche, echt wissenschaftliche Studium, gleichfern von pedantischer Kleinigkeitskrämerei und von der Beschränktheit auf leere Abstractionen, die in unerreichbarer Höhe über dem Besonderen und Einzelnen schweben. Der Forderung Gottfried Hermann's: die *cursorische* Lectüre müsse die erste und letzte sein, in die Mitte gehöre die *statarische* — wird so auf die vollkommenste Weise genügt. Von der (cursorischen) Synthesis des Einzelnen ist zu beginnen; in dem gewonnenen Ganzen durch *Analysis* (statarisch) der allgemeine Zusammenhang und die Verbindung der Theile zu erkennen; endlich in neuer *Synthesis* aus den begriffenen Elementen die Gesammtanschauung (cursorisch) zu reconstruiren.

Wir haben in dem Bisherigen die Grundvorschrift: „*Laß das Abstracte überall aus dem entsprechenden Concreten hervorgehen!*“ auf zwei Verhältnisse angewandt: auf die Bildung der *Begriffe* aus *einzelnen Vorstellungen* und der auf sie gegründeten *Urtheile*; und auf die analoge Bildung der Erkenntniß eines *Ganzen* aus seinen *Theilen*

und der *Beziehung* der Theile auf das Ganze. Es bleibt uns aber noch eine andere Reihe von Anwendungen jener Vorschrift, und gerade von den wichtigsten, zu machen übrig.

Es können nämlich nicht bloß *einzelne* Vorstellungen, sondern auch *Verbindungen* oder *Gruppen* und *Reihen* von Vorstellungen und *Beziehungen* aller Art zwischen denselben, mit einem Worte: *Synthesen* in den Abstractionsproceß eingehen. Solche Synthesen (z. B. eines Dinges mit seinen Eigenschaften, der Ursache mit ihrer Wirkung) können dann die Grundlage von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen bilden; so entstehen die *Reihenbegriffe*, die *Regeln* und die *Subsumptionen unter Regeln*, mit einem Worte: die *Denkthätigkeit auf der Grundlage von Gruppen und Reihen oder unter synthetischen Grundverhältnissen**). Es sind ganz besonders die *Urtheile*, die auf synthetischen Grundlagen des Denkens gebildet werden, von praktischer Wichtigkeit. Sie entstehen, indem der ganze Complex des Verbundenen als Subject, das Glied desselben als Prädicat genommen wird; denn das Glied des Complexes kann ja, da es an Merkmalen ärmer ist, als höherer Begriff gefaßt werden (zu dessen Umfange außer jenem Complexe, den das Subject bezeichnet, noch viele andere, in den übrigen Merkmalen nicht übereinstimmende, zugehören können). So kann z. B. die Synthese des lateinischen Wortes avis mit der Eigenschaft, weiblichen Geschlechtes zu sein, unter die Form des Urtheils gebracht werden, indem als Subject eben das Substant. fem. generis: avis, als Prädicat aber die aus dieser Verbindung des Wortes mit seiner Eigenschaft (generis fem. zu sein) ausgehobene Eigenschaft betrachtet wird. — Setzen wir nun den Fall, daß mehrere Subjecte gleiche Prädicate haben, außerdem aber noch

---

*) Vgl. Beneke, Psychologische Skizzen, Bd. II, S. 268 ff.; System der Logik I, S. 255 ff., II, S. 1 ff.; Erziehungslehre I, S. 196 ff.

in einem oder mehreren Merkmalen übereinstimmen: so bildet sich aus den gegebenen mehr besonderen Urtheilen durch Verschmelzung des Gleichartigen ein neues allgemeineres. Seien z. B. außer dem obigen Urtheil (avis ist fem.) noch folgende gebildet worden: auris ist fem., apis ist fem., ovis ist fem., ratis ist fem. u. s. w.: so entsteht, da alle diese Subjecte außer der Eigenschaft, Feminina zu sein, die Endung —is und die Abwandlung nach der dritten Declination gemeinschaftlich haben, das allgemeinere Urtheil: Substantiva der dritten Declination auf —is sind weiblich. Ob freilich einige oder alle, steht vorläufig dahin. Soll nämlich das Urtheil allgemein gelten, so müssen nicht nur diejenigen Subjectvorstellungen, aus welchen gerade der Subjectbegriff erwachsen ist, sondern alle, die überhaupt unter denselben fallen, das Prädicat zulassen; ob dies der Fall ist, muß, sofern es nicht anderweitig bereits feststeht, durchaus im Einzelnen geprüft werden. In dem aufgestellten Beispiele kommt in der That die Allgemeinheit dem Urtheil nicht zu: die Prüfung des Einzelnen ergibt bekanntlich gegen 40 Substantiven der dritten Declination auf —is, die theils ausschließlich als Masculina, theils bald als Feminina, bald als Masculina gebraucht werden. Sollte der Schüler überall diese Prüfung selbst durchmachen (selbst also den Gebrauch der Schriftsteller vergleichen, um das Genus der Substantiva auf —is zu finden): so würde die Erlernung der Sprache sehr schwierig und langwierig, ja in vielen Beziehungen unmöglich sein; der Weg wird abgekürzt und zugleich sicherer vorgezeichnet, indem die Grammatik ihm das allgemeinere Urtheil (die Regel) und zugleich, sofern das Prädicat nicht der ganzen Sphäre des Subjectbegriffes zukommt, die Ausnahmen, schon als fertige Resultate mittheilt.

Nun tritt aber die methodische Forderung ein, die wir oben aufgestellt haben, daß der Lehrer überall das allgemeinere Urtheil aus den mehr besonderen, die darunter enthalten sind, die

Regel aus Beispielen, hervorgehen lasse, um dann allerdings auch wieder in umgekehrtem Gange von der gewonnenen allgemeineren Erkenntniß auf die besonderen Fälle Anwendung zu machen, mit andern Worten: um dann weiter vom Urtheil zum Schluß überzugehen (in der Form, die in logisch strenger Ausbildung den Syllogismus ausmacht).

Soll z. B. beim Sprachunterricht der Schüler ein grammatisches Gesetz kennen lernen, sei es aus der Formenlehre oder der Syntax, so werde ihm zuerst ein Satz vorgelegt, worin es Anwendung gefunden hat, dann nacheinander mehrere Sätze derselben Art, damit der Schüler sich zunächst in die concrete Gestaltung des sprachlichen Ausdrucks hineinfinde; danach möge er selbst, ehe er noch den abstracten Ausdruck der Regel kennt, nach der bloßen Analogie neue Sätze bilden oder auch in der Muttersprache gegebene übertragen. Meistens wird dann schon der Schüler, falls er nur bei den zuerst ihm vorgelegten Sätzen recht Acht gegeben hat, das Sprachgemäße richtig zu treffen wissen; etwaige Fehler sind natürlich durch den Lehrer oder die Mitschüler zu verbessern. Es werden hierbei Fälle eintreten, wo die bloße Analogie unsicher läßt, zumal wenn verschiedene Analogien collidiren. Hier wird der Lehrer dem Schüler zunächst das Richtige factisch angeben müssen; nun aber ist wieder der Augenblick eingetreten, wo der aufmerksame Schüler nach dem Warum fragen wird: dann eben ist es Zeit, das allgemeine Gesetz aus den gegebenen Beispielen zu entwickeln. Der Schüler mag nunmehr selbst suchen, welche Synthesen sich in allen Beispielen gleichmäßig finden, und dieselben unter einen allgemeinen Ausdruck, die Regel, zu fassen suchen; der Lehrer wird nachhelfen, dem Ausdruck die erforderliche Strenge und Rundung geben; darauf werde die Regel auswendig gelernt*) (am besten aus einer gedruckt vorliegenden

*) Ueber das Auswendiglernen der Regel nach ihrer Entwickelung aus den Beispielen vergl. auch Plikke in der angef. Abhandl. S. 14.

Grammatik), endlich unter dieselbe neue besondere Fälle syllogistisch subsumirt. Kurz, es wiederholen sich bei der Bildung allgemeinerer *Urtheile und Schlüsse* unter synthetischen Grundverhältnissen dieselben Vorschriften, die wir in Bezug auf die Bildung von *niederen und höheren Begriffen*, Urtheilen und Schlüssen aus *einzelnen* Vorstellungen aufgestellt haben; nur gewinnen sie hier eine noch bei weitem höhere Wichtigkeit, da es ja überall im Leben und in der Wissenschaft nicht um das bloße *Subsumiren unter Begriffe*, sondern vornehmlich um die rechten *Synthesen* zu thun ist, welche eben durch die *Regeln* vermittelt werden sollen. Wir erläutern noch näher diese Vorschriften, und zwar nach den beiden Wegen, die auch hier wieder einzuschlagen sind: *von den specielleren Urtheilen zum allgemeineren*, und dann zurück *von dem allgemeineren Urtheil zu den specielleren*.

Die Bildung der richtigen Synthesen in den einzelnen concreten Fällen muß, wie schon oben bemerkt, das Erste sein. Sie kann auch, sofern es in der Praxis auf sie hauptsächlich ankommt, als die *praktische Uebung* bezeichnet werden. Von der praktischen Uebung geht demnach die richtige Methode aus, steigt dann zu der Regel auf. Wann der richtige Zeitpunkt hierzu eingetreten sei, haben wir oben angegeben; wir werfen hier noch einen Blick auf die beiden Abwege des *Zufrüh* und *Zuspät*.

Der erstere ist der gewöhnlichere. Der Lehrer, der sich selbst der ausnehmenden Förderung bewußt ist, welche ihm das Bewußtsein der Regel gewährt, möchte seinen Schüler der gleichen Förderung theilhaftig sehen, und glaubt ihm deshalb nicht früh genug die Regel mittheilen zu können. Daher das so häufige und doch so ganz verkehrte *Ausgehen von der Regel*, ein Uebel, das bekanntlich vornehmlich beim grammatischen Elementarunterrichte grassirt hat und theilweise noch grassirt. Hat ja doch selbst der Lehrer, der eine vollkommen klare Einsicht in

das wahre Verhältniß besitzt, fortwährend mit sich selbst zu kämpfen, um nicht der eigenen Vorliebe für die Regel (wie überhaupt für die Abstraction) einen übergroßen Einfluß auf den Unterricht der *Anfänger* zu gestatten: um wie viel mehr mußte, wo diese Einsicht fehlte, die Verfrühung der Regellehre Platz greifen. Nun lehrte freilich die Praxis selbst unverkennbar die Verkehrtheit des Ausgehens von der Regel; sie zeigte schon sehr deutlich, daß der Schüler, den man die Regel hatte lernen lassen, darum noch keineswegs Einsicht in die besonderen Fälle besaß. Allein mochte man immer das Uebel erkennen, so war darum das Heilmittel noch nicht gefunden; um dieses wahrhaft und allgemein zu gewinnen, hätte man sich auf die richtige Theorie von der Entstehung des Bewußtseins vom Abstracten stützen müssen. So gerieth man denn in ein Schwanken zwischen zwei Extremen: die Einen hielten die alte Methode trotz ihrer Mängel fest; die Andern versuchten, die Regel ganz zu entbehren oder sie wenigstens erst nach vollständig gewonnener Praxis nachträglich zu geben: sie verfielen in den Fehler des *Zuspät*. Auf dem Gebiete des Sprachunterrichtes ist das letztgenannte Extrem hauptsächlich in der *Hamilton*'schen Methode ausgebildet worden. Wenn nach dieser Methode grammatische Begriffe und Regeln gänzlich fern gehalten werden: so wird der Sprachunterricht des wesentlichsten Elementes seiner geistbildenden Kraft gänzlich beraubt, und selbst das bloße Lernen zum äußeren Gebrauch entbehrt mit der Regel eines Förderungsmittels, das, mit Maß angewandt, auch hierfür sehr schätzbar ist; denn wer auch an der praktischen Befähigung, die sprachlichen Synthesen in den einzelnen concreten Fällen richtig zu bilden, sich durchaus will genügen lassen, darf doch die Regel als Anweisung, solche Synthesen richtig zu bilden, keineswegs verschmähen. Wenn aber, wie die gemäßigteren Anhänger jener Methode wollen, nachdem die praktische Sicherheit bereits gewonnen ist, dann noch die Regel vornehmlich um ihrer geistbil-

benden Kraft willen gegeben werden soll: so wird hierdurch der richtige Fortschritt vom Concreten zum Abstracten zwar im Allgemeinen eingehalten, aber auch nur im Allgemeinen nach seinen rohesten Umrissen; die wahre Methode schlägt von vorn herein bei jedem einzelnen Sprachgesetz den Weg von seinen concreten Offenbarungen zu seiner abstracten Erfassung ein, den die Hamilton'sche oder vielmehr ihre eben näher bezeichnete Vermittelung mit der abstract-grammatischen Methode nur in Bezug auf das Ganze der Sprache einzuhalten weiß. Hat der Schüler erst in weiterer Ausdehnung praktische Sicherheit im Gebrauche der fremden Sprache gewonnen, oder glaubt er sie doch auf dem ihm zuerst gezeigten leichteren Wege auch ohne Regeln vollständig gewinnen zu können: so entbehrt der Lehrer, der ihn zum Bewußtsein von der Regel führen möchte, eines mächtigen Reizmittels, welches er dagegen in Händen hat, falls er dem Schüler die Regel rechtzeitig gibt, so lange sie ihm noch für den praktischen Zweck der Sprachbeherrschung eine wesentliche Förderung gewährt. Dies zeigt sich im Großen an der grammatischen Behandlung der Muttersprache. Der Schüler weiß sie schon zu gebrauchen, darum gewährt ihm die Erlernung ihrer Formen und selbst ihrer Syntax ein weit geringeres Interesse, als die Grammatik fremder Sprachen. So gewinnt auch der Schüler von den metrischen Formen leichter ein Bewußtsein an den Gedichten einer fremden Sprache mitten unter den praktischen Uebungen metrischen Lesens, als an den ihm von Jugend auf geläufigen Gedichten der Muttersprache. Nur die allgemeinsten Sprachverhältnisse müssen wegen ihrer Schwierigkeit zuerst an dem bekannten Stoffe der Muttersprache kennen gelernt werden; ihre Erfassung nimmt ja auch so sehr die ganze Kraft des Schülers in Anspruch, daß er hier nicht glauben kann, er lerne doch eigentlich nicht Neues. Bei der Erlernung fremder Sprachen wird es ihm dann zur Erleichterung dienen

und Freude gewähren, wenn er in dem neuen Stoffe die altbekannten allgemeinen Sprachgesetze wiederfindet.

Wie die rechte Zeit, so ist auch die rechte Art des Uebergangs von dem speciellen Urtheil auf das allgemeinere von Wichtigkeit. In dieser Hinsicht ist hauptsächlich dafür Sorge zu tragen, daß nicht in ungehöriger Verallgemeinerung der ganzen Sphäre eines Subjectbegriffs beigelegt werde, was nur einem Theil derselben zukommt. Zwar ist, beim Urtheil wie bei der Begriffsbildung, an den beiden Klippen der zu weiten und der zu engen Fassung sorgsam vorbeizusteuern; allein jene ist hier die bei weitem gefährlichere. Ein solcher Fehler wäre es z. B., wenn auf die Beobachtungen hin, daß das Substantiv alauda weiblich ist, daß merula weiblich, rana weiblich, rosa weiblich, stella weiblich, luna weiblich ist u. a. m., die Regel gebildet würde, daß überhaupt alle lateinischen Substantiva der ersten Declination auf —a weiblich seien; oder auf die Urtheile, daß $2 + 1 > 2$, $3 + 5 > 5$, $a + b > b$ (wenn a und b beide positive Größen sind) der allgemeinere Satz, daß überhaupt $a + b > b$ (ohne jene Beschränkung) oder in Worten, daß jede Summe größer sei, als eine ihrer Summanden u. dergl. mehr. Solche ungehörige Verallgemeinerung ist leider! nur allzuhäufig. Nicht nur Kinder neigen zu voreiligem Generalisiren, sondern auf eben diesem Fehler beruhen die bedeutendsten Irrthümer in allen Wissenschaften (am meisten in der abstractesten unter allen, der Philosophie). Hierher gehört z. B. in der griechischen Syntax die von Dawes aufgestellte und eine Zeit lang von den Philologen als richtig angenommene Norm, daß die Partikeln ὅπως und οὐ μή bei guten Attikern niemals den Conj. Aor. I. act. und med. bei sich hätten, sondern statt desselben jedesmal das Futur. Indicat. Diese Regel fand man häufig durch Manuscripte bestätigt; darauf hin änderte man widersprechende Stellen. Aber es zeigte sich bald, daß des Besserns kein Ende werden würde, und daß an einigen Stellen nur gewalt-

same Aenderungen die Uebereinstimmung würden herstellen können. Da kam man von jener Norm zurück. Ebenso beruhte in der Zahlentheorie auf unvollständiger Induction das Fermatsche Gesetz, daß alle Potenzen von 2 mit Exponenten, welche wieder Potenzen von 2 sind, wenn man 1 hinzuzählt, Primzahlen geben — ein Gesetz, das bei 2^{32} nicht mehr gilt. Solche ungehörige Verallgemeinerungen liegen in der Behauptung, daß Denken und Sein identisch seien (wo zwischen den verschiedenen Gattungen der Objecte des Denkens unterschieden werden müßte), ferner wohl in nicht weniger als allen den Regeln zur Entscheidung über Sittlichkeit oder Unsittlichkeit einer Handlung, welche aus Kant's kategorischem Imperativ gezogen werden können. — Vielleicht in der Mehrzahl der Fälle ist es die Sprache, welche zu falschem Generalisiren verleitet. Die Substantiva bezeichnen, soweit sie nicht Eigennamen sind, allgemeine Begriffe; in jedem derselben ist eine Vielheit concreter Vorstellungen zusammengefaßt. Dieser Zusammenfassung entspricht nun keineswegs immer diejenige Zusammenfassung von besonderen Vorstellungen unter einen Subjectsbegriff, deren es bedarf, damit das Prädicat der ganzen Sphäre desselben mit objectiver Richtigkeit (d. i. den in der Natur der Dinge begründeten Synthesen vollkommen entsprechend) beigelegt werden dürfe; die Verschiedenheit beider Zusammenfassungen aber wird leicht übersehen, zumal wenn die meisten oder die hervorstechendsten unter den Vorstellungen, die in der einen verbunden sind, zugleich der andern angehören (Siehe Beneke's Logik II, S. 57 ff.). Hier also ist ein weites Feld nicht für die niedere Didaktik allein, die der Lehrer Kindern gegenüber zu üben hat, sondern auch für die höchste, welche die Vertreter der Wissenschaft an sich selbst üben müssen. Die Vorschrift aber, welche zur Verhütung des gerügten Fehlers dient, ist einfach die, sorgsam und fleißig die besonderen Fälle so vollständig als irgend möglich durchzuprüfen, ehe die Regel als allgemeingültig angesehen wird. Es ist

keine andere, als die alte, immerfort in neuen Beziehungen ihre Wichtigkeit offenbarende Grundregel, jedes Abstracte aus der jedesmal genügenden Menge des Concreten hervorgehen zu lassen. Mit ihr verbindet sich die Anforderung steter Selbstthätigkeit. Den Schüler selbst lasse der Lehrer in weitester Ausdehnung die besonderen Fälle durchprüfen, um die Ueberzeugung zu gewinnen, ob oder wie weit eine selbstgebildete oder auch vom Lehrer ihm mitgetheilte Regel Allgemeingültigkeit beanspruchen dürfe.

Dieses Durchprüfen der einzelnen Fälle nach aufgestellter Regel gehört bereits dem zweiten Wege an, nämlich dem, welcher vom Allgemeinen zum Besonderen zurückführt, der syllogistischen Subsumption. Auch hierüber einiges Nähere. Daß auch hier wieder beide Wege in dem schon öfter durchgeführten Verhältniß einander ergänzen und beschränken, liegt auf der Hand. Was wir in dieser Beziehung oben von den Begriffen der geraden Linie, des Kreises, des Kegelschnitts nachgewiesen haben, gilt ganz in derselben Art auch von den Lehrsätzen über die gerade Linie, den Kreis, den Kegelschnitt; was von den naturhistorischen, den grammatischen Begriffen, gilt auch von den Lehren, den Regeln, überhaupt den allgemeinen Urtheilen, deren Subjecte dieselben bilden. Wir können daher hier über diese Verhältnisse um so rascher hinweggehen, je ausführlicher wir sie oben behandelt haben. Nur eine Vorschrift fügen wir hier noch bei.

Wir erinnern zuvörderst an ein bekanntes logisches Verhältniß. Die Ableitung des specielleren Urtheils aus dem allgemeineren, vollständig durchgeführt, ergibt die Form des Syllogismus. Soll z. B. das speciellere Urtheil über die Construction des lateinischen Verbums persuadere in der Bedeutung überzeugen aus der allgemeinen Regel über den Gebrauch des Acc. c. Inf. abgeleitet werden, so bedarf es dazu dreier Sätze: 1) Mit dem Acc. c. Inf. werden construirt die

verba sentiendi et declarandi (die ein Erkennen oder eine Mittheilung der Erkenntniß an Andere, überhaupt eine intellectuelle Thätigkeit bezeichnen); 2) persuadere in der Bedeutung überzeugen gehört zu diesen Verbis (bezeichnet eine intellectuelle Thätigkeit); 3) daher wird persuadere in dieser Bedeutung mit dem Acc. c. Inf. verbunden. — So auf der anderen Seite: 1) die Verba des Begehrens fordern für ihren Objectssatz (oder auch in passiver Form für ihren Subjectssatz) die Construction mit ut; 2) persuadere in der Bedeutung überreden (etwas zu thun) ist ein Verbum des Begehrens; 3) persuadere = überreden wird daher mit ut construirt. Um ferner ein Beispiel aus der Mathematik zu wählen: es werde in einem gleichschenkligen Dreieck der Winkel an der Spitze durch eine bis an die Grundlinie hin gezogene gerade Linie halbirt, so wird dadurch das ursprünglich gegebene Dreieck in zwei kleinere zerlegt, deren Congruenz syllogistisch darzuthun ist: 1) Dreiecke, welche in je 2 Seiten und den eingeschlossenen Winkeln übereinstimmen, sind congruent; 2) die bezeichneten kleineren Dreiecke stimmen überein in je 2 Seiten (der gemeinschaftlichen und den nach der Voraussetzung gleichen Schenkeln des großen Dreiecks) und den eingeschlossenen Winkeln (die nach der Construction als die Hälften desselben Winkels einander gleich sind); 3) folglich sind diese Dreiecke einander congruent; — woraus dann weiter durch einen neuen Syllogismus die Gleichheit der Winkel an der Grundlinie geschlossen werden mag. — Das allgemeinere Urtheil bildet den Obersatz; dasjenige Urtheil, wodurch dem Subjecte des Obersatzes der speciellere Begriff oder auch die concrete Vorstellung untergeordnet wird, bildet den Untersatz; das aus beiden abgeleitete speciellere Urtheil endlich den Schlußsatz. — Diese logische Form pflegt aber mit Recht im praktischen Gebrauch bedeutend abgekürzt zu werden. Es entsteht nun die Frage, welchen von den drei Sätzen vornehmlich die Verkürzung oder der Wegfall treffen müsse.

Der Schlußsatz ist zwar in den beiden andern Sätzen (den Prämissen) bereits enthalten, darf aber dennoch nicht, und gerade am wenigsten von allen, unausgesprochen bleiben, weil es auf ihn gerade bei der Anwendung ankommt. Der Obersatz ist in einer ganzen Reihe von Schlüssen immer wieder derselbe, während ihre Untersätze verschieden sind; er wird daher bald geläufig werden, und kann dann weggelassen oder nur angedeutet werden; der Untersatz dagegen muß immer wieder aufs Neue vollständig angegeben werden. Daher wird z. B. bei mathematischen Beweisen die bloße Andeutung der früheren Lehrsätze (in schriftlichen Ausarbeitungen die bloße Angabe des Paragraphen) meist genügen; sofern sie nur erst verstanden und genau auch dem Gedächtniß eingeprägt worden sind; so lange dies freilich noch nicht der Fall ist, wird der Lehrer den früheren Lehrsatz, so oft er angewandt wird, immer wieder vollständig angeben lassen müssen (in Schulclassen am besten von einem andern Schüler, als der gerade die Anwendung zu machen hat, um möglichst viele zu bethätigen). Die Anwendung aber auf den besonderen Fall darf nie anders als durchaus vollständig angegeben werden. So wird in dem oben angeführten geometrischen Beispiele von den beiden Dreiecken, in welche das gleichschenklige zerlegt worden ist, wohl gesagt werden dürfen: sie sind congruent, weil (wenn wir die Spitze a, die Grundlinie bc, die Halbirungslinie des Winkels an der Spitze ad nennen) Seite ab = ac nach der Voraussetzung, Seite ad = ad, sich selbst, Winkel bad = cad nach der Construction: denn wer so schließt, zeigt dadurch schon, daß er jenen Lehrsatz über die Congruenz, der hier den Obersatz des Schlusses bildet, kennt, auch ohne ihn zu nennen; allein es wäre durchaus nicht zu dulden, wenn der Schüler zum Beweise der Congruenz bloß den Lehrsatz anführen wollte, ohne seine Anwendung im Einzelnen nachzuweisen. Ebenso wird in der Grammatik bei wohlgeordneten Uebungen der jedesmalige Ober-

satz, die allgemeine Regel, bald geläufig werden und dann nicht immer ausdrücklich wiederholt werden dürfen; wohl aber muß die Beziehung des besonderen Falles auf die Regel, falls sie nicht ohne Weiteres augenfällig ist, immer wieder genau durchgeführt werden. So pflegt, um wieder bei dem obigen Beispiel zu bleiben, die Regel, daß bei den verbis sentiendi et decl. der Acc. c. Inf. steht, dem Schüler bald geläufig zu werden; und ist sie dies einmal, so wäre es bedeutungslos, den Schüler sagen zu lassen: persuadere in der Bedeutung überzeugen von etwas, fordert den Acc. c. Inf., weil die Verba sent. et decl. so construirt werden müssen; vielmehr ist dann die richtige Form der Begründung: weil persuadere = überzeugen zu den verbis declarandi gehört (oder allgemeiner: eine intellectuelle Thätigkeit bezeichnet). Um zu erklären, daß im Lateinischen der durch ein Relativum eingeleitete Subjectssatz (qui virtutem amat, sapiens est) den Indicativ zuläßt; der gleichfalls durch ein Relativum eingeleitete Prädicatssatz dagegen (Multi sunt qui dicant; „est hic, est animus (Subject) lucis contemptor (Prädicat) et istum qui vita bene credat (= credens, ratus, Prädicatssatz) emi, quo tendis, honorem.“ Virg. Aen. IX, 205—206) den Conjunctiv fordert, genügt es nicht, an die allgemeine Regel (als Obersatz) zu erinnern: der Indicativ bezeichnet das Factische, der Conjunctiv im Lateinischen das bloß Vorgestellte; sondern es kommt darauf an, den Untersatz zu geben, d. h. aus der Natur des Subjects- und des Prädicatssatzes nachzuweisen, inwiefern in jenem Factisches ausgedruckt sein kann, in dem Prädicatssatze dagegen nur eine bloße Vorstellung. (Das Prädicat und der Prädicatssatz gibt die Vorstellung des Verachtens, Sagens, Glaubens ꝛc. nur in unbestimmter Allgemeinheit, ohne an sich über das factische Vorkommen etwas auszusagen; dies geschieht nämlich erst durch die Anknüpfung an das Subject.) Ebensowenig würde die Berufung auf die allgemeine Natur beider

Modi genügen, wenn in der französischen Grammatik gezeigt werden soll, warum bei: il faut der Subjonct., bei: il est certain der Ind. steht; es muß vielmehr durchgeführt werden, wie das, was erfordert wird, indem es erst verwirklicht werden soll, noch nicht als factisch, sondern nur als vorgestellt bezeichnet werden kann, das Gewisse dagegen als factisch. Ebenso ist die der französischen Sprache eigene Art der Auffassung nachzuweisen, wenn sie bei dem bloßen: il semble den Subj., dagegen bei: il me semble, wie auch bei: il paraît den Ind. setzt, u. s. f. Mit einem Worte: der Untersatz muß immer vollkommen bewußt, und, falls er nicht auf flacher Hand liegt, ausgesprochen werden; für den Obersatz dagegen genügt meist die bloße Andeutung; nur in den verhältnißmäßig selteneren Fällen, wo er noch unbekannt oder halbbekannt ist, muß er mit dem Untersatze zugleich angeführt werden. Es ist sehr wichtig, daß der Lehrer die stete genaue Angabe der Untersätze, namentlich in der Grammatik und Mathematik, doch auch in den ethischen Disciplinen, dem Schüler zur festen Gewohnheit zu machen suche, die demselben auch bei späteren wissenschaftlichen Arbeiten regelnde Norm bleibe; nur so kann er ihn vor der namentlich in unserer Zeit oft bodenlosen Unbestimmtheit des Wissens bewahren, die sich unablässig in halbwahren Allgemeinheiten herumdreht, jener Afterphilosophie, welche alle Bestimmtheit grundsätzlich verbannt, indem sie verständige Reflexion, die nicht Entgegengesetztes zugleich als wahr gelten lassen will, für unphilosophisch erklärt, jener trügerischen Rhetorik, die sich in der phrasenreichen Behandlung allgemeiner Sätze gefällt, um daran in scheinbarer Ableitung (um die es in Wahrheit höchst schlecht steht) willkürliche Behauptungen zu reihen, und so den Unerfahrnen verleitet, die Wahrheit, die er jenen allgemeinen Sätzen zugestehen muß, auch auf diese Behauptungen zu übertragen, kurz allen jenen sophistischen Verirrungen, an denen unsere leider zu viel-

fach oberflächlicher Bildung huldigende und die Anstrengung besonnenen Denkens scheuende Zeit überreich ist.

Die hier über die Urtheil- und Schlußbildung auf der Grundlage synthetischer Grundverhältnisse aufgestellten Vorschriften gelten, wie wir kaum noch zu bemerken brauchen, nicht nur für das Aufsteigen von dem speciellsten Urtheil (dessen Subject eine Einzelvorstellung ist) zu dem nächsten allgemeinen, sondern ebensowohl auch für das Aufsteigen von dem letzteren zum noch allgemeineren und so fort bis zu den höchsten Principien, ebenso für das Herabsteigen von diesen zu den minder allgemeinen Sätzen. Es wird demnach auch die specielle Regel, z. B. daß im Deutschen vor dem Relativsatze ein Komma stehen muß, daß im Hebräischen der Vocal der offenen Vortonsilbe nothwendig lang ist u. s. w., vor der allgemeineren gegeben und eingeübt werden müssen (z. B. die angegebenen Regeln vor den allgemeineren über das Komma zwischen Haupt- und Nebensatz, über die Quantität des Vocals der offenen unbetonten Silben und weiterhin der verschiedenen Arten der Silben überhaupt), dann aber zum zweitenmal wieder durchzunehmen sein, und zwar nun als Moment der Generalregel und des Systems von Regeln. So ist ferner die Grammatik einer einzelnen Sprache erst für sich zu erlernen, darauf ebenso die Grammatik anderer Sprachen, dann aufzusteigen zu der allgemeinen Grammatik, um endlich wieder die erstgenannten als Momente der letzteren zu begreifen. So müssen wissenschaftliche Methoden erst im Besondern an dem concreten Stoffe, den eine jede Wissenschaft bietet, geübt sein, ehe die allgemeine Theorie des Denkens und Erkennens (die Logik) fruchten kann; sind aber in dieser die allgemeinsten Gesetze erkannt, so müssen dann durch diese Erkenntniß die besonderen Methoden tiefer verstanden und vollkommener ausgebildet werden. So führt bei der Poesie der rechte Weg von der Auffassung oder auch eigenen Schöpfung des dichterischen Kunstwerkes zunächst zu einzelnen Kunstregeln,

die dann mehr und mehr verallgemeinert und untereinander in Zusammenhang gebracht werden bis zum geschlossenen System der Poetik; diese selbst führt dann weiter hinauf zu einem allgemeinen Systeme der Aesthetik; aber auch hier ist jedesmal die gewonnene allgemeinere Einsicht wieder zur tieferen Erfassung des Besonderen zu verwenden. Dieser Rückweg ist nicht nur für das Verständniß, sondern selbst für die Kunstübung (wofür vor Allen Schiller's Entwickelung zum Beleg dienen mag) höchst förderlich. Mit Recht sagt von allen Künsten G. Hermann: „Praecepta artium praecedunt artes ipsae". Der Versuch, von der Theorie auszugehen und durch dieselbe allein sich zur Kunstübung zu befähigen, hat sich zu allen Zeiten durch das entschiedenste Mißlingen gestraft; allein es darf um deswillen nicht der Werth der Theorie an sich selbst und auch für die Praxis verkannt werden, wofern sie nur in richtigem Verhältniß mitten in die Praxis hineinverflochten wird. Geschieht dies, wird somit die praktische Einsicht durch das theoretische Bewußtsein vertieft, erweitert und gleichsam verklärt, und gedeiht die Theorie wiederum durch praktische Uebung zu frischem Leben: dann erst ist in jedem Gebiete die Bildung vollendet; dann macht der Unterricht auch dem mäßig Begabten mit gleichmäßiger Sicherheit möglich, was sonst nur dem Höchstbefähigten unter besonders günstigen Umständen gelingen konnte; die Errungenschaften genialer Erfindungen werden gewahrt und zu sicherem Gemeinbesitz erhoben; der geniale Künstler endlich vermag, nachdem er auf dem sichersten und bildendsten Wege das vor ihm bereits Geleistete sich angeeignet hat, seine überragende Kraft zu höheren Productionen zu verwenden, von denen er selbst und seine staunenden Zeitgenossen sonst kaum eine Ahnung gehabt haben würden.

Wir glauben hierdurch dargethan zu haben, wie höchst fruchtbar die Benekesche Theorie von der Ausbildung des noch

nicht Bewußten zum Bewußtsein (oder zur Bewußtheit) und namentlich von der Hervorbildung des Abstracten zum Bewußtsein sich für die niedere und höhere Didaktik erweist. Bei der höchsten Abstraction, der allgemeinen systematischen Theorie, haben wir die äußerste Grenze erreicht, bis zu welcher wir für die pädagogischen Anwendungen gehen durften. Wir verlassen hiermit diesen Abschnitt, dem wir, wie wir glauben, nicht ohne dazu durch seine eigene vorzügliche Bedeutung berechtigt zu sein, vornehmlich unsere Aufmerksamkeit zugewandt haben.

B. Wechsel zwischen Erregtheit und Unerregtheit (Bewußtsein und Unbewußtsein).

(Vgl. §. 8.)

Sei ein psychisches Gebilde noch so vollkommen begründet und des stärksten, klarsten Bewußtseins (in der ersten Bedeutung des Wortes) fähig: so ist es doch, so lange es unerregt im Innern der Seele ruht, völlig unbewußt und unwirksam und in dieser Beziehung einem nicht vorhandenen gleich. Erst durch die Erregung wird das bewußtseinsfähige Gebilde wirklich bewußt. Es knüpfen sich an die Erregtheit zweierlei Folgen: 1) nothwendig und unmittelbar eine bleibende Steigerung der Bewußtseinsstärke des Gebildes; es kehrt nicht ebenso in die Unerregtheit zurück, wie es daraus hervorgegangen ist, sondern verstärkt, indem nämlich die steigernden Elemente zum Theil fest angeeignet werden; 2) möglicherweise auch mittelbar weitere Fortbildungen, sei es eine (gleichfalls die Bewußtseinsstärke erhöhende) Verschmelzung mit gleichartigen Gebilden oder synthetische Combinationen mit ungleichartigen Gebilden. Alle diese Wirkungen treten in verschiedenem Maße ein, jenachdem volle Erregtheit oder nur Halberregtheit, d. i. irgend welche der unzählig vielen Mittelstufen zwischen Unerregtheit und voller Erregtheit, stattfindet.

Nun stehen die in der Seele des Kindes überhaupt vorhandenen Gebilde zu den jedesmaligen Zwecken des Erziehers und Lehrers in einem dreifachen Verhältniß: sie sind theils solche, die derselbe gerade vorzugsweise bethätigen will, diese muß er zur vollen Erregtheit bringen; theils solche, die er unbethätigt lassen will, sei es nur für den Augenblick, weil sie nicht zu der gerade vorliegenden Sache gehören, sei es überhaupt, weil sie in intellectueller oder sittlicher Hinsicht nur schädlich wirken könnten; diese muß er unerregt halten; oder endlich solche, die er zwar bethätigen will, aber nicht vorzugsweise, sondern neben manchen anderen, welche gleichzeitig ebensoviele oder mehr Wirksamkeit üben sollen; bei solchen ist die Halberregtheit zweckmäßig. Wir richten demnach unsere Betrachtung 1) auf die Erregung zur möglichst vollen Stärke, 2) auf die Verhinderung der Erregtheit (die Erhaltung im Unbewußtsein oder Zurückdrängung in dasselbe), 3) die Erzeugung der Halberregtheit.

1. Der Lehrer suche bei allen seinen Schülern jedesmal die Gebilde, welche er vorzugsweise bethätigen will, zur möglichst vollen Erregtheit zu bringen. — Der Lehrer verlangt von seinen Schülern Aufmerksamkeit auf seinen Vortrag und im Anschluß hieran eigenes Nachdenken. Damit Beides erreicht werde, müssen die Spuren früherer Vorstellungen, die den jetzt zu bildenden gleichartig sind, wiedererregt werden und in die neuen Processe eingehen. Die Aufmerksamkeit beruht, wie wir oben gesehen haben, auf dem Doppelten: 1) daß gleichartige Spuren als Auffassungskräfte vorhanden sind; 2) daß diese Kräfte auch wirklich den neuen Bildungen zufließen; und an die Aufmerksamkeit und ihre Folge, die möglichste Bewußtseinsstärke der vom Lehrer zunächst geweckten Vorstellungen, knüpft sich dann die Möglichkeit eines eigenen weiteren Nachdenkens. Um nun diese Erfolge zu errei-

chen, muß der Lehrer schon bei der ersten Bildung der Vorstellungen, deren Spuren jetzt reproducirt werden sollen, vorgearbeitet haben, und insofern fällt seine jetzige Aufgabe mit der früheren der reizfrischen und zugleich kräftigen Bildung der ersten Anschauungen, namentlich auch mit der Anregung zur Selbstthätigkeit (vgl. S. 18 ff.), ferner mit der Erzeugung einer genügenden Menge gleichartiger Spuren zusammen. Allein sind auch durch solche vorangegangenen Bemühungen die Spuren möglichst vollkommen gebildet, nach ihrem (objectiven) Vorstellungsinhalte und nach ihrer (subjectiven) Kraft lebendigen Wiederaufstrebens zum Bewußtsein (zur Erregtheit): so müssen doch, damit jedesmal die mögliche Wiedererregung wirklich werde, erregende Elemente hizutreten. Solche sind, wie in §. 8 näher dargethan worden ist, theils freigewordene Reize, theils freie Urvermögen; die Reize stammen entweder von gleichartigen neuerzeugten Anschauungen oder von ungleichartigen, die sich dann assimiliren. Die Erregung durch Reize begründet die unwillkürliche, die durch Urvermögen die willkürliche Reproduction der Spuren.

Die meisten pädagogischen Mittel zur Wiedererweckung unerregt gewordener Gebilde vereinigen in sich beide Arten von Erregungsverhältnissen, nur daß hier die eine, dort die andere überwiegt. Wenn der Lehrer eine der früheren gleiche oder wenigstens ähnliche Anschauung erzeugt, indem er z. B. das naturhistorische Object wieder vorführt, das Wort aus der fremden Sprache wieder nennt oder nennen läßt u. s. w.: so übertragen sich die neuaufgenommenen Reize, soweit sie nicht von dem neuen Urvermögen fest angeeignet werden, leicht auf die Spuren, deren Vorstellungsinhalt gleichartig ist, und steigern diese zum Bewußtsein (zur Erregtheit), wobei zugleich die Spuren mit der neuen Anschauung zu einem Gesammtgebilde verschmelzen. — Gibt der Lehrer, was der häufigere Fall ist, nur die Worte, welche bereits bekannte Dinge bezeichnen: so übertragen sich Reizelemente von den Worten auf die Spuren der

Vorstellungen, die früher oft schon mit ihnen zusammen erregt gewesen sind, und steigern dieselben zur Erregtheit. Indem der Lehrer die Worte auf andere Weise als bisher combinirt, bewirkt er zugleich die entsprechenden neuen Combinationen von Vorstellungen; allerdings auch nur neue Combinationen: neue Vorstellungen können bloße Worte nicht erzeugen.

Mit der Uebertragung freier Reizelemente verbindet sich die Uebertragung freier Urvermögen als Erregungsmittel bei jedem Streben, zu dessen Erreichung die Erregung irgend welcher Gebilde nothwendig ist; also namentlich bei jeder Selbstthätigkeit, deren Wichtigkeit für die Wiedererregung nicht geringer ist, als für die erste Erzeugung psychischer Acte. Zu den Mitteln, sie hervorzurufen, gehört die Aufstellung von Fragen. Mit dem Vorstellungsinhalte, der in der Frage gegeben ist, soll sich ein anderer associiren, der in der Frage gesucht wird. Die Frage des Lehrers aber ruft ein Streben nach dem Zustandekommen dieser Association, eine Spannung auf dieselbe hervor; diese erklärt sich durch den Zufluß freier Urvermögen zu dem in der Frage liegenden Vorstellungsinhalt, der dadurch zunächst selbst höher erregt wird und in Folge davon auch die Erregung auf die gesuchten Elemente, sofern dieselben nur überhaupt im inneren Seelensein vorhanden sind, zu übertragen vermag. Dasselbe Verhältniß findet sich bei jeder Aufgabe, die der Lehrer dem Schüler zur unmittelbaren oder späteren Lösung stellt, überhaupt bei jeder intellectuellen oder moralischen Anforderung. Das Streben, den Lehrer zu befriedigen, mithin der Zufluß freier Urvermögen zu den geforderten psychischen Entwickelungen ist um so größer, je mehr der Erzieher die Achtung und Liebe des Zöglings sich erworben hat, je mehr dieser es inne geworden ist, daß der Erzieher ihn geistig und sittlich fördern kann und will, je mehr ihm daher das Streben, seinen Forderungen nachzukommen, als heilige Pflicht erscheint und durch persönliche Zuneigung leicht und lieb wird. Der Wunsch

des Schülers, die Zufriedenheit, das Lob des Lehrers zu gewinnen, ist an sich vollkommen berechtigt; Gleichgültigkeit gegen das Urtheil desselben wäre ein höchst bedenkliches Zeichen; wiewohl allerdings auch bei diesem Streben eine Ausartung in Eitelkeit möglich ist. (Wir werden auf die sittliche Seite dieses Verhältnisses im folgenden Abschnitte näher eingehen.) Gefährlich aber ist ein anderes Mittel, eine Spannung auf die Gegenstände des Unterrichtes durch Anziehung der freien Urvermögen zu bewirken: die Erregung des Wunsches nach Auszeichnung unter den Mitschülern, des Ehrgeizes, welcher trachtet: „immer der Erste zu sein und vorzustreben den Andern". Auch auf dieses Verhältniß werden wir noch zurückkommen. Daß der öffentliche Classenunterricht vor dem Privatunterricht weniger Einzelner im Allgemeinen den Vorzug lebendigerer und anhaltenderer Anregung hat, liegt vornehmlich in der volleren Ausprägung der letztgenannten ethischen Verhältnisse zu den Mitschülern und zum Lehrer, welches letztere gleichfalls wirksamer wird durch das Mitwissen der Mitschüler von dem Urtheile des Lehrers; zum Theil liegt der Grund auch schon in der Uebertragung der Reize, welche jeder Einzelne durch die Anschauung reger Thätigkeit Anderer erhält — ein Verhältniß, das bei einem guten Classengeist eben so günstig für die auch schon unwillkürliche Miterregung der Trägeren wirkt, wie auf der anderen Seite eine allgemeinere Schlaffheit oder Entartung auch auf die Besseren verderblich hinüberwirkt.

Unter den Mitteln der Wiedererregung, welche durch Uebertragung von Reizen und Urvermögen zugleich wirken, heben wir besonders die *schriftliche Aufzeichnung* aus — zugleich eines der unentbehrlichsten Mittel, die *künftige* Wiedererregung in der wünschenswerthen Vollständigkeit und Genauigleit möglich zu machen. Eine Vorstellung, die der Schüler, wenn er bloß das sie bezeichnende Wort des Lehrers hört, nur schattenartig bilden würde, indem der Erregungselemente viel zu we-

nige sind, um die vorhandenen Spuren sämmtlich zum Bewußtsein zu steigern, wird er vielleicht in voller Erregtheit bilden, wenn er genöthigt ist, das sie bezeichnende Wort aufzuschreiben: denn die Vorstellung des Wortes wird hierdurch länger im Bewußtsein festgehalten, und so können sich von ihr aus allmählich mehr Erregungselemente auf die Vorstellung der Sache übertragen. Daher liegt ein zwar für sich allein keineswegs entscheidendes, doch immerhin sehr beachtenswerthes Zeugniß für die strengere oder schlaffere Haltung einer Classe schon in dem Umstande, ob sämmtliche Schüler gewöhnt sind, die Bemerkungen des Lehrers, z. B. seine grammatischen, lexikalischen, historisch-antiquarischen Erläuterungen bei der Lectüre von Classikern, möglichst genau zu notiren, geometrische Figuren nachzuzeichnen, Rechnungen, die vom Lehrer oder von Mitschülern an der Schultafel geführt werden, gleichzeitig in ihrem Hefte auszuführen u. dergl. mehr, oder ob sie in träger Vornehmthuerei, als bedürften sie dergleichen äußerer Erregungsmittel nicht, die Stellung akademischer Zuhörer affectiren. Häusliche Ausarbeitung des vom Lehrer Vorgetragenen (besonders im Geschichtsunterricht) ist hauptsächlich in den Mittelclassen (des Gymnasiums und der Realschule) erforderlich; die unteren Classen müssen noch mehr an *mündliche* Reproduction gewöhnt werden; für die oberen Classen aber wäre die bloße Reproduction zu mechanisch; dies Aufzeichnen des Wesentlichen in der Stunde genügt für die Repetition, an welche sich dann freiere Besprechungen knüpfen müssen. Als Anhalt für die Repetition ist das Aufschreiben nicht sowohl wegen der positiven Data zu schätzen, die ja meistens gedruckt besser zu haben sind, als weil es gerade an die Folge und Art des lebendigen Vortrags oder der Besprechung beim Unterricht erinnert und deren Reproduction möglich macht. Daher haben denn auch nachgeschriebene Hefte auf Schule und Universität im Ganzen nur für *den* Werth, der sie selbst geschrieben oder höchstens noch für einen Andern, der denselben

Vortrag gehört hat, und auch für diese nur, wenn sie gleich nach jedem Vortrage, ehe noch die Erinnerung verbleichen konnte, als Reproductionsmittel benutzt werden.

Noch wichtiger ist das schriftliche Aufzeichnen der eigenen Gedanken bei selbstständiger Production, und auch in dieser Beziehung ist schon der Schüler für seine freieren Compositionen dazu zu veranlassen, wie es vornehmlich durch die schriftlichen deutschen Aufsätze mit Recht geschieht. Die längere Fixirung des einzelnen Gedankens für das Bewußtsein und die Zerlegung desselben in seine Momente, um ihn in Worten ausdrukken zu können, enthält eine gewisse Nöthigung, ihn klar und bestimmt zu bilden; eben diese Fixirung in Verbindung mit der stärkeren Spannung auf seine Durchbildung macht mannigfache Associationen mit demselben möglich, indem von ihm aus Erregungselemente nach verschiedenen Richtungen hin übertragen werden, und es entstehen so neue Synthesen, deren Möglichkeit sonst vielleicht kaum geahnt worden wäre. Beim Niederschreiben findet wohl ein jeder sich selbst reicher, als er vorher glaubte. Doch kann das Schreiben auch das Bewußtsein zu sehr an das Einzelne fesseln, wenn es nicht mit freierem Durchdenken in die rechte Verbindung tritt. Wie mancher Brief ist darum so ordnungslos, weil der Schreiber von Anfang an nur mit der Feder in der Hand dachte und sich eben hierdurch zu ausschließlich der Gewalt der jedesmal erregten Vorstellung und der mit ihr gerade sich associirenden unterwarf. Der richtige Gang ist wohl dieser: zuerst werden die zufällig auftauchenden einzelnen Gedanken niedergeschrieben, und zwar ohne Aufschub im Augenblicke der ersten lebendigen Erregtheit, ohne irgend welche Sorge um die Form des Ausdrucks, um geschlossene Sätze oder gar gerundete Perioden, nur zu dem Zweck, ihn zum Behuf späterer Verarbeitung zu fixiren. Dazu sind Cladden oder „Sudelbücher“ recht eigentlich gemacht. Ist nun allmählich ein gewisser Vorrath von einzelnen Gedanken gewonnen, dann beginne

das Geschäft des Sichtens und Ordnens, in freier Ueberlegung, ohne Gebundenheit an das Papier, etwa im Gehen durch das Zimmer, oder wie es sonst der individuellen Gewöhnung zusagt. Ist so der freie, klare Blick in das Ganze und die Gliederung seiner Theile errungen: dann mag die eigentliche Ausarbeitung erfolgen (beginnen), so aber, daß bei jedem wichtigeren Abschnitt einer umfassenden Arbeit die bezeichnete Folge von Operationen immer wieder aufs Neue eintritt.

Unter den Mitteln leichterer Reproduction erwähnen wir endlich noch die angemessene *Eintheilung der Arbeitszeit*. Eine Vorstellung, die schon lange unerregt im inneren Seelensein geruht hat, wird bei den vielen unterdeß zwischengetretenen psychischen Gebilden durch eine erneute Anschauung, Erwähnung ꝛc. weniger leicht reproducirt, als eine vor Kurzem gebildete und eben erst unbewußt gewordene. Will man demnach Vorstellungen reproduciren, sei es um ihnen selbst größere Bewußtseinsstärke zu geben oder um von ihnen aus neue Combinationen einzuleiten: so lasse man die Wiedererregung möglichst bald eintreten. Allerdings ist auch hierbei wieder die richtige Grenze einzuhalten. Dieselbe zeigt sich am leichtesten bei der gleichförmigen Wiederholung in unmittelbarer Folge, wie sie bei dem sogenannten mechanischen Auswendiglernen eintritt. Nach einiger Zeit sind nämlich die disponibeln Erregungselemente verbraucht, die Spuren werden schwächer und immer schwächer erregt; bei gewaltsamer Fesselung des Bewußtseins an dieselbe Vorstellung entsteht Ueberdruß; die erneute Wiederholung kann nicht eher wieder förderlich sein, als bis nach einiger Zeit sich neue Erregungselemente angesammelt haben. Dasselbe zeigt sich, wenn wir längere Zeit zwar nicht bei einer und derselben Vorstellung, allein doch in demselben Vorstellungsgebiete zu beharren versuchen, endlich auch bei andauernder Bethätigung des nämlichen Grundsystems. Hierauf beruht die Nothwendigkeit des Wechsels zwischen geistiger und körperlicher Thä-

tigkeit, ferner zwischen Wachen und Schlafen, ebenso auch zwischen den verschiedenen Arten geistiger Thätigkeit. Für die Schule gründet sich auf diese Verhältnisse der Stundenplan. Das Maß der Erregungselemente, mithin der Zeit, in welcher der Schüler sich ohne Ermüdung in dem nämlichen Vorstellungskreise bewegen kann, ist zwar sehr verschieden bei den Einzelnen und den Classen. Je vielspuriger nämlich die Vorstellungen begründet sind, um so mehr Zeit fordert das Eintreten der Erregtheit, die Verbreitung der Erregungselemente über die Spuren, um so länger aber hat sie auch Bestand. In oberen Classen sieht man sich daher im Allgemeinen von dem Schluß der Stunde viel zu früh überrascht; in unteren dagegen wird man so sehr als möglich durch Wechsel im Unterrichtsstoff oder in der Weise der Behandlung die eine Stunde in kleinere Abschnitte theilen. Allein das Mittelmaß der Stunde muß doch in Schulen für Alle gleichmäßig eingehalten werden; nur der Privatunterricht kann hierin das individuell Angemessene berücksichtigen, ist dabei freilich auch der Gefahr der willkürlichen Bevorzugung von Lieblingsgegenständen mit Hintansetzung der übrigen ausgesetzt. Die stete Repetition des Pensums der vorigen Lehrstunde zu Anfang der nächsten gleichartigen, um den häuslichen Fleiß zu controliren, um die Bewußtseinsstärke der Vorstellungen auch durch diese Reproduction zu erhöhen, um endlich den neuen Unterricht in Zusammenhang mit dem früheren setzen zu können, bildet eine der wichtigsten Anforderungen an jede Art des Unterrichts. Ohne dieselbe würden auch spätere allgemeinere Repetitionen, die sich an sie anschließen müssen, wenig fruchten. Nach einer andern Seite hin kann und soll aber die Schule in Hinsicht auf die Erregungsverhältnisse auch die verschiedenen Bedürfnisse der oberen und unteren Classen berücksichtigen. Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände nämlich kann für die unteren Classen nur förderlich sein; sie finden darin vielfache Anregung, und sie geben sich gern und willig jeder Art

äußerer Eindrücke hin; die Schüler gewinnen dadurch auch dasjenige Maß von vielseitiger Bildung, dessen sie im späteren Leben bedürfen. Allein je höher die Classe, um so mehr muß eine Concentrirung auf einige wenige Unterrichtsgegenstände eintreten, indem von den andern nur etwa das früher Gelernte von Zeit zu Zeit aufgefrischt oder um wenige Stufen fortgeführt wird. Soll nämlich irgendwie ein tieferes Eingehen und ein Anfang selbstständiger Production möglich werden, so muß in dem betreffenden Vorstellungsgebiete eine große Zahl von Spuren vorhanden sein und jedesmal zur lebendigen Erregtheit kommen; dieses aber wird unmöglich, wenn dem Unterrichtsgegenstande nicht eine große Zahl von Stunden zugestanden wird und die einzelnen daher weit auseinander liegen. Aus den alten sächsischen Fürstenschulen, welche sich fast ganz auf die Bildung durch Lectüre und Nachahmung der alten Classiker beschränkten, sind höchst tüchtige Vertreter nicht nur der Philologie, sondern auch aller ihr irgend verwandten Wissenschaften hervorgegangen; von der in der neueren Zeit nur zu sehr beliebten Vermehrung der Unterrichtsgegenstände kann, sofern ihr übermäßig nachgegeben wird, nur Abnahme wissenschaftlichen Sinnes, Ueberschätzung oberflächlicher Vielseitigkeit und Scheu vor Gründlichkeit, Tiefe und Strenge die Folge sein. Nicht als ob die neuaufgenommenen oder aufzunehmenden Lehrobjecte nicht auch höchst schätzbare Bildungselemente enthielten; allein diese mögen von andern Lehranstalten, welche auf sie mit Ausschluß der classischen Litteratur die Bildung ihrer Zöglinge gründen, ausgebeutet werden; dem Gymnasium kann die Zersplitterung der Kraft der Schüler seiner oberen Classen nur schaden. Diese bedürfen eines in sich geschlossenen Vorstellungsgebietes, um sich liebend hineinzuversenken, es tief zu durchdringen, leicht zu beherrschen, zu eignen Productionen zu verwenden, und durch solche Beschäftigung mit dem einen Stoffe eine ideale Norm zu gewinnen, die ihnen später noch bei der Behandlung jedes andern

Objectes leitend vorschwebe und eine ernste Mahnung zu der gleichen Gründlichkeit sei. Sofern aber doch immer auf jeder Schule in den oberen Classen Lehrobjecte von verhältnißmäßig geringerer Bedeutung neben den Hauptobjecten behandelt werden müssen, werde wenigstens durch angemessene Vertheilung der Stunden den Gesetzen des Wechsels der Erregtheit Rechnung getragen. Es dürfen nämlich die dafür auszusetzenden Stunden nicht über die ganze Zeit der Schuljahre gleichmäßig vertheilt und somit vielleicht jeder Woche eine oder höchstens zwei Stunden zugewiesen, sondern sie müssen auf einen engeren Zeitraum zusammengedrängt werden. Tiefere Erfassung, eigene Productivität und daher Lust und Liebe zur Sache knüpft sich an möglichst ausgedehnte und volle Erregtheit des betreffenden Vorstellungsgebietes; wie aber ist solche möglich, wenn die einzelne Stunde, in welcher zuletzt von der nämlichen Sache die Rede war, eine ganze Woche, oder, wenn einmal eine solche Stunde ausfällt, gleich schon 14 Tage zurückliegt? Dann bleibt nur die Wahl zwischen zwei Uebelständen übrig: entweder durch ausführliche Repetition zwar den Zusammenhang jedesmal einigermaßen genügend herzustellen, zugleich aber den Fortschritt des Unterrichtes noch zu verlangsamen; oder den Zusammenhang außer Acht zu lassen, das geistige Band zu zerreißen, ein bloßes Conglomerat einzelner Notizen zu geben. Für die unteren Classen, die ohnehin noch nicht zum Verständniß eines größeren Zusammenhanges befähigt sind, ist dieser Uebelstand bei weitem geringer (wiewohl auch da einzelne wöchentliche Stunden im Allgemeinen unzweckmäßig bleiben), bei höheren aber sehr bedeutend. So vornehmlich bei neuen Lehrobjecten. So findet es Gesenius (in seiner Vorrede zu seinem hebräischen Lesebuche) mit Recht unzweckmäßig, „wenn man die Schüler den Unterricht im Hebräischen sehr lange, etwa schon von der dritten Classe an, genießen läßt, aber dagegen um so sparsamer in einer, höchstens zwei wöchentlichen Stunden"; er verlangt das entgegengesetzte Verfahren, „um den Eifer rege zu erhalten und über die ersten Elemente schnell und sicher hinwegzuführen". — Soll in der ersten Classe des Gymnasiums philosophische Propädeutik gegeben werden, so wird sicherlich in je einem Semester mit zwei wöchentlichen Lehrstunden mehr erreicht werden, als in je einem Jahre mit einer wöchentlichen Stunde*). Dem geographischen Unterricht eine besondere Stunde in jeder Woche zu widmen, ist vielleicht schon in den mittleren Classen, gewiß in den oberen, weniger zweckmäßig, als die Zuziehung dieser Stunde zu den historischen, wogegen dann von Zeit zu Zeit etwa je einen Monat lang die sonst historischen Lehrstunden ganz der Geographie zu widmen sind. Vor allem gilt dies von dem Theile der Geographie, der in sich den strengsten Zusammenhang hat, dem mathematischen. Dieser möge je nach der Neigung und Befähigung der betreffenden Lehrer in der angegebenen Weise entweder mit dem historischen oder mit dem physikalischen Unterricht combinirt werden. So verdient auch der schon öfter gemachte Vorschlag, den in der That einige Anstalten praktisch durchgeführt haben, volle Beachtung: in jeder Sprache jedesmal einem Schriftsteller die volle Zahl der Lectürestunden zu widmen: z. B. in dem einen Semester im Griechischen nur Homer und etwa nach Vollendung des Pensums einen andern Dichter, im andern nur den Prosaiker zu lesen; wiewohl die Rücksicht auf die jedesmaligen Lehrkräfte und die genauere Controle über die jedem Schriftsteller zuzuwendende Zeit auch oft den Ausschlag für die jetzt gewöhnliche Vertheilung der Lehrstunden geben werden. Auch der neuerdings hier und da gemachte Vorschlag ist beachtenswerth, wie-

*) Trendelenburg in der Vorrede zu seinen Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik S. **XV** sagt mit Recht: „Wenn man für die Logik in einem Winterhalbjahre drei wöchentliche Stunden bestimmt: so wird man ihr Gewicht und Interesse geben, und die Kraft der Schüler dergestalt in ihr sammeln können, daß die Schwierigkeiten des neuen Gegenstandes überwunden werden."

wohl noch schwerer ausführbar, abwechselnd in dem einen Semester in den meisten Stunden griechische, in dem andern lateinische Classiker zu lesen. Wie sehr übrigens solche Concentration bei vorgerückteren Schülern naturgemäß ist, zeigt sich auch in der nicht allein um der äußeren Zwecke des späteren Lebens willen, sondern auch psychologisch nothwendigen Beschränkung des *Studirenden* auf ein besonderes Fach, und der durchaus zweckmäßigen Zusammendrängung des eingehenderen Studiums je einer oder einiger wenigen Disciplinen in den Zeitraum eines Semesters. Das Gymnasium aber soll in seinen oberen Classen die Weise des Universitätsstudiums zwar nicht anticipiren, wohl aber anbahnen. — Daß, was einmal mit gründlicher Durchdringung geistig erfaßt worden ist, selbst wenn es längere Zeit im Unbewußtsein ruht, wieder verloren gehe, ist so leicht nicht zu fürchten; zwar wird volle Wiedererregung später eine etwas längere Zeit in Anspruch nehmen; dieses Opfer kommt aber kaum in Betracht gegen die erschlaffende und dem jedesmaligen Hauptstudium Zeit und Kraft raubende Fortführung einer *größeren* Zahl von Unterrichtsgegenständen in je einer oder zwei wöchentlichen Lehrstunden. In den oberen Classen des Gymnasiums — denn für die unteren wäre, wie wir schon oben bemerkt haben, nicht die gleiche Concentration zweckmäßig — würden die griechischen Stunden zu der wünschenswerthen Gleichzahl mit den lateinischen vermehrt werden können, wenn etwa die Physik mit der Mathematik in drei wöchentlichen Stunden semesterweise wechselte, die übrigen 2—3 Stunden aber dem Griechischen zufielen. — Realschulen mögen dagegen in ihren oberen Classen die Mathematik und eine oder zwei der neueren Sprachen ebensosehr in den Vordergrund stellen; technische Schulen endlich die Mathematik und die Naturwissenschaften als geistige Grundlagen der Kunstfertigkeiten, zu denen sie anleiten.

2. *Der Lehrer suche bei seinen Schülern die Gebilde, die er unbethätigt lassen will, möglichst im Unbewußtsein zu erhalten.* Sind sie erregt, so entziehen sie denen, die bethätigt werden sollen, einen vielleicht sehr bedeutenden Theil der Erregungselemente; dazu tritt bei Gebilden, die an sich selbst fehlerhaft sind, der Nachtheil, daß sie durch jede neue Erregung immer neue dauernde Bewußtseinsstärke erhalten, und daß sie durch neue Combinationen ein immer weiteres Feld ihrer schädlichen Einwirkung erlangen. Zwar *alle* Erregungen, die nicht gerade zur Sache gehören, durchaus fern zu halten, wird schon durch das Andringen der äußeren Sinneseindrücke unmöglich; wiewohl auch in dieser Beziehung einige Vorsorge getroffen werden kann durch Wahl eines in ruhiger Umgebung gelegenen Schullocals, ferner eines Schulortes, der möglichst wenig zu zerstreuenden Vergnügungen Anlaß bietet, soweit eben hierin eine Wahl frei steht. Allein die äußeren Reize können doch nur in soweit wirken, als ihnen Kräfte aus dem Innern der Seele entgegenkommen; und wer daher nur die innere Richtung der Seele zu beherrschen weiß, darf auch bei ungünstigen äußeren Verhältnissen nicht verzweifeln.

Die Abhaltung des Ungehörigen und Störenden von der Erregtheit bildet die Hauptaufgabe der *Disciplin* oder *Zucht*, der als solcher nicht die positive Ausbildung des *inneren* Seelenseins, sondern nur die Regelung der *Aeußerungen* des Innern, mithin die Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung obliegt. Neigungen, deren Befriedigung den Forderungen der Schule zuwiderlaufen würde, kann und will die *Disciplin* nicht an sich selbst zerstören oder umbilden, sondern nur von der *Erregtheit* und Aeußerung abhalten. Auch wo die Disciplin positive Anforderungen in Hinsicht auf das äußere Thun stellt, wirkt sie in Hinsicht auf das Innere nur in der angegebenen Weise negativ: sie macht nicht Liebe zur Sache oder Pflichtge-

fühl zur nothwendigen Vorbedingung des äußeren Thuns, sondern erzwingt dasselbe auch wo jene nicht vorhanden sind, indem sie vornehmlich durch Scheu vor Strafe die Nichtbethätigung entgegenstehender Neigungen bewirkt.

So unzureichend um dieses Charakters willen die bloße Disciplin zur Begründung eines positiv guten inneren Gehaltes der Einsicht und Sittlichkeit sich erweisen muß: so unentbehrlich ist sie doch, um positiven Einwirkungen einen Boden zu schaffen. Alle Mittel positiver Begründung und Erregung des Richtigen und Guten werden wenig wirken, wenn sie mit Verkehrtem und Störendem in unmittelbaren Gegensatz und Kampf gerathen. Sind die Seelen der Schüler von mancherlei Strebungen, vielleicht sehr niedriger Natur, schon ganz eingenommen, und ziehen diese Strebungen die Erregungselemente auf sich hin: so bleiben deren wenige oder keine mehr übrig für die Vorstellungen und Vorstellungscombinationen, die der Lehrer hervorrufen will. Dieser Fall tritt leicht in unteren und mittleren Classen ein, während in oberen Classen (wenigstens bei allen nicht ganz untüchtigen Schülern) die Vorstellungen, in deren Kreise der Unterricht sich bewegt, bereits so vielräumig (spurenreich) und leicht erregbar begründet sind, daß sie nur in rechter Weise angeschlagen zu werden brauchen, um sogleich alles Uebrige durch Entziehung der Erregungselemente in das Unbewußtsein oder zum mindesten in den Hintergrund des Bewußtseins zurückzudrängen.

Die bezeichnete Schwierigkeit fällt beim Privatunterricht einzelner Schüler fast ganz weg. Der Einzelne findet durch sich allein wenig, was ihn hinlänglich erregen könnte; so ist seine Seele frei für die Erregungen, die der Lehrer ihm bietet. Anders schon bei zwei Schülern: der Lehrer muß die Lust an der Unterhaltung, die sie sich gegenseitig bieten können, durch seine Autorität zu überwinden wissen, um für seinen Unterricht Raum zu gewinnen; vermag er dies aber, dann ist das Zusammenarbeiten zweier Schüler nicht nur unschädlich, sondern wird sehr günstig wirken, indem, wie wir oben nachgewiesen haben, jeden Schüler theils schon die Anschauung von dem Thun des andern, theils das Streben nach gleichen oder besseren Leistungen, erhöht durch die Rücksicht auf das Mitwissen des andern von den Urtheilen des Lehrers (jene Anschauung durch Reiz-, dieses Streben durch Vermögensübertragungen), lebendiger für die Sache erregt. Weit mehr noch erhöht wird Beides, die Schwierigkeit der disciplinaren Beherrschung und die aus der Ueberwindung fließende Förderung, bei ganzen Classen. Diesen fehlt es keineswegs an der Möglichkeit, sich ohne Zuthun des Lehrers höchst lebendig zu erregen und auf eine ihnen wenigstens eine Zeitlang sehr angenehme Weise; das zeigt ihr Spiel auf freien Plätzen und die lebhafte Unterhaltung im Classenzimmer, so lange der Lehrer noch abwesend ist. Der Eintritt des Lehrers, ja schon die Erwartung seines Eintretens, soll alle diese Erregungen unterdrücken; seine Anwesenheit soll sie während der ganzen Lehrstunde nicht wieder auftauchen lassen. — Wir untersuchen nun, durch welche Mittel der Lehrer dies zu bewirken vermöge.

Was zunächst die Erhaltung des Ungehörigen im Unbewußtsein, nachdem es einmal in dasselbe zurückgetreten ist, anbetrifft, so liegt dafür die kräftigste und soweit sie ausreicht, jedem andern Mittel weit vorzuziehende Hülfe schon in der (oben besprochenen) angestrengten Sorge für lebendige (positive) Erregtheit der zu bethätigenden Gebilde, also vornehmlich der steten zweckmäßigen Beschäftigung, welche fremdartige Vorstellungen nicht aufkommen läßt, indem sie, zugleich fördernd und bewahrend, die Erregungselemente jedesmal den Elementen, für welche es der Lehrer bezweckt, zuwendet und erhält. Jeder weiß, wie Kinder bei hübschen Erzählungen alles Andere vergessen, und ohne Plaudern, Spielen und Neckereien in lautloser Stille aufhorchen. Wenn es ein Lehrer vermöchte, ihnen

die Besprechung grammatischer Dinge eben so interessant zu machen, so würde er dabei ebensowenig mit disciplinaren Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Die erste Zurückdrängung der vor dem Eintritt des Lehrers erregten Gebilde ins Unbewußtsein würde dann auch von selbst erfolgen, indem schon beim Eintritt die Spannung auf die Worte des Lehrers im Verein mit der Achtung vor seiner Person die Erregungselemente von jenen Gebilden ab und zu dem Gegenstande des Unterrichtes hinzöge. Und dieses günstigste Verhältniß findet sich ja auch in der That nicht selten wenigstens in annähernder Reinheit vor, namentlich bei Vorträgen vor vorgerückteren Schülern, am entschiedensten bei solchen, welche ohne äußere Nöthigung nur ihr Interesse an der Sache und an der Darstellung hinführt; so auf Universitäten, so auch bei kirchlichen Vorträgen, so bei wissenschaftlichen oder technischen Vorlesungen vor Erwachsenen u. dergl. mehr. Allein in der Schule müssen, sofern kein Lehrer und keine Schulclasse dem idealen Maßstabe vollkommen entspricht, zu diesen positiven Mitteln noch die negativen der disciplinaren Strafgewalt hinzutreten, und in gleichem Verhältniß an Ausdehnung zunehmen, als jene weniger ausreichen. Die Scheu vor der Strafe, welche sich an das verbotene Thun knüpft, wird als Mittel benutzt, die Erregtheit von dem Verkehrten und Störenden fernzuhalten und dadurch an die jedesmal zu bethätigenden Gebilde zu fesseln. Muß einmal dieses allerdings unerfreuliche Mittel angewandt werden, so kommt dann auf die Unwandelbarkeit der Verknüpfung zwischen dem verbotenen Thun und der Strafe geradezu Alles an. Die unbestimmte Erwartung selbst einer harten Strafe wirkt bei weitem nicht so entschieden, als die sichere einer geringen Strafe (waren ja doch auch im Staate in älteren Zeiten bei barbarischen Strafen, aber schlechter Polizei, die Verbrechen unter sonst gleichen Verhältnissen häufiger, als jetzt bei besserer Polizei und gelinderen Strafen). Ist die Zurückdrängung des Störenden ins

Unbewußtsein erreicht, dann sorge der Lehrer wieder um so angestrengter für die positive Erregung der Vorstellungen von den Lehrobjecten, eingedenk, daß Verhütung der Unordnung besser ist als Strafe, und daß unter den Mitteln der Verhütung wiederum das beste die stete zweckmäßige Beschäftigung ist.

3. Gebilden in der Seele des Schülers, die neben vielen anderen sich bethätigen sollen, suche der Lehrer den angemessenen Grad von Halberregtheit zu geben. Diese Anforderung lautet in anderem Ausdruck so: der Lehrer suche bei seinen Schülern für größere Gruppen- und Reihencombinationen einen richtigen Tact auszubilden. Durch ihre Vielfachheit verdunkeln die einzelnen Glieder der Gruppen einander im Bewußtsein; die Erregungselemente nämlich vertheilen sich über sie, und vermögen so die einzelnen nicht zur vollen Erregtheit (zum vollen Bewußtsein), sondern nur zur Halberregtheit zu steigern. Dies wäre ein Uebelstand in den Fällen, wo die bewußte Auffassung und logische Verarbeitung der einzelnen Glieder bezweckt wird: denn da muß das Bewußtsein jedesmal auf wenige derselben concentrirt werden; es ist aber das richtige Verhältniß, wo der Endzweck die Gewinnung des Endgliedes der Gruppen- und Reihencombination ist: denn hierfür müssen alle früheren Glieder zusammen erregt sein, doch so, daß die bloße Halberregtheit ausreichend, und daß sogar die Beschränkung auf dieselbe als Bedingung der Möglichkeit der gleichzeitigen Erregtheit vieler Gebilde nothwendig ist. Nur das Endglied selbst muß wieder volle Erregtheit (volles Bewußtsein) erlangen.

Was hierbei dem Lehrer zufällt, ist vornehmlich die Sorge für richtige, d. i. den realen Verhältnissen genau entsprechende Bildung der Synthesen und das vollständige Heranziehn der zu combinirenden Vorstellungen unter Fernhaltung fremdartiger und störender; der angemessene Grad der Halberregtheit erfolgt dann im Allgemeinen schon von selbst. Freilich nur unter der Vor-

aussetzung, daß die einzelnen Glieder und die besonderen Combinationen zwischen einigen derselben, die als Elemente in die Gesammtcombination eingehen müssen, Bewußtseinsnähe genug haben, um durch das bei der Vertheilung der überhaupt disponibeln Erregungselemente über die ganze Gruppe ihnen zufallende Maß nicht allzuschwach erregt zu werden. Wo dies zu befürchten wäre, müßten erst jene Elemente einzeln durch mehrfache Reproduction vielräumiger im Innern der Seele angelegt und so einer größeren Bewußtseinsnähe theilhaftig gemacht werden. Doch nimmt auch der dem letztgenannten gerade entgegengesetzte Fall eine besondere Sorge für richtige Vertheilung der Erregungselemente in Anspruch. Wenn nämlich einzelne Elemente der Gesammtgruppe eine unverhältnißmäßig große Vielräumigkeit und Bewußtseinsnähe besitzen, wie etwa solche, denen durch Verschmelzung mit gleichartigen die Begriffs- und Urtheilsform angebildet worden ist: so liegt die Gefahr nahe, daß diese logische Ausbildung die Erregungselemente an jene einzelnen Gebilde fessele, indem die vielen gleichartigen Spuren, da sie untereinander am innigsten verbunden sind, die Erregung gemäß dem allgemeinen Gesetze, wonach sie übertragen wird (siehe §. 8), gleichsam in ihren eigenen Kreis bannen. Das Gegenmittel liegt in einer lebendigen Spannung auf das Resultat oder Endglied der Combination, welche der Lehrer durch erregtes Interesse an der Auffindung desselben, durch das Gewicht seiner Forderung, überhaupt durch die oben dargelegten Mittel erzeugen mag; diese Spannung wird dann (durch Uebertragung der ihr zufließenden Urvermögen) die sämmtlichen Gebilde zur Erregtheit oder in der Erregtheit steigern, welche zu dem Endgliede hinführen, mithin durch angemessene Vertheilung der Erregungselemente auch jene einzelnen vielräumigen Gebilde auf das richtige Maß der Halberregtheit zurückführen.

Es müssen z. B. beim Uebersetzen eines Uebungsstücks ins Lateinische (oder überhaupt in eine fremde Sprache) gar viele

Combinationen gleichzeitig oder rasch nacheinander gebildet werden: lexikalischer, synonymer, grammatischer, ästhetischer Art. Unter diesen sind meist vornehmlich die grammatischen, zumal die syntaktischen, der logischen Ausbildung zu allgemeinen Urtheilen (Regeln) durch den vorangegangenen Unterricht theilhaftig geworden. Allein der Schüler würde mit dem Uebersetzen, besonders dem mündlichen, schlecht zu Stande kommen, dessen Bewußtsein während des Uebersetzens selbst bei den zur Anwendung kommenden Regeln in ihrer abstracten Form verweilte und gleichsam haften bliebe; für die vielen anderen Combinationen, die daneben zu bilden sind, würden zu wenig Erregungselemente übrig bleiben. Nicht anders ist das Verhältniß der metrischen Kenntnisse zu dem metrischen Lesen, des mathematischen Beweises einer Rechnungsmethode zu ihrer geläufigen Anwendung, überhaupt aller Kunstregeln zu der praktischen Kunstübung. — Wenn wir daher schon oben im ersten Abschnitte gesagt haben, der Versuch der Bildung richtiger Synthesen in concreten Fällen (schon vor der Regel) müsse das Erste, dann nach gewonnenem Bewußtsein der allgemeinen Regel die Anwendung auf das Besondere wieder das Letzte sein: so können wir jetzt hinzufügen, daß jenem Ersten und diesem Letzten gleichmäßig die Form des Tactes zukommt; die Auffindung des Resultates nach bekannter Regel hat nur dies voraus, daß die Regel gewisse einzelne Synthesen aus der Gesammtzahl derer, die jedesmal zusammenwirken müssen, durch ihre Verschmelzung mit gleichartigen leichter und sicherer ins Bewußtsein treten läßt, daß sie Rechenschaft über das befolgte Verfahren möglich macht, und hierdurch die einmal erprobte Weise auch auf andere Fälle übertragen lehrt.

Eine Nebenbemerkung möge hier noch Platz finden: auf diejenigen Fälle, wo die logische Ausbildung die Causalverhältnisse betrifft — allerdings die wichtigsten unter allen, aber doch nicht die einzigen — paßt, dem Obigen gemäß, auch die

Erklärung des Tactes für ein Handeln aus dem Sinne des Ganzen, ohne der Gründe des Ganzen sich bewußt zu sein. Erschöpfend ist sie jedoch nicht.

Wir können über das zuletzt erörterte Verhältniß rascher hinweggehn, ohne es an einer größeren Zahl von Beispielen zu erläutern, da wir nur auf die im ersten Abschnitt angeführten besonderen Fälle, auf welche es Anwendung findet, zurückzuverweisen brauchen. Wir schließen demnach hiermit diesen Abschnitt, um noch in Kürze die Bildung des Bewußtseins in seinen beiden letzten Bedeutungen zu erörtern.

C. Das Selbstbewußtsein.

Das Bewußtsein von unseren psychischen Entwickelungen und die Vorstellung des Ich.

(Vgl. §§. 9 und 10.)

Wir fassen diese beiden Formen zusammen, weil sie auch in der Wirklichkeit in der Regel verbunden vorkommen. Zwar ist ein Bewußtsein von unseren Acten möglich ohne die Vorstellung des Ich; so zeigt es sich z. B. beim Kinde, wenn es in den ersten Lebensjahren von sich selbst redet, aber in der dritten Person, mithin ein Bewußtsein von seinen Acten und Kräften und auch, soweit es sie vorstellt, von ihrer Verbindung zu einer Gruppe äußert, aber ohne noch jener Identität zwischen dem vorstellenden und vorgestellten Wesen, welche wir in §. 11 näher erörtert haben, sich bewußt zu sein. Ist indeß einmal die Vorstellung des Ich gewonnen, so erhält sie bald bei den vielen Anlässen ihrer Reproduction eine so große Bewußtseinsnähe, daß sie fast in alle Vorstellungen von unseren Seelenacten und Kräften miteintritt: sie werden als Elemente der Gruppe aufgefaßt, die unser Ich ausmacht und auch in der

Sprache in Sätzen ausgedruckt, deren Subject das Wort Ich bildet; ja es bedarf dann einer eigens zu bildenden Kraft der Abstraction, um die Vorstellung des Ich daraus zu entfernen, z. B. einen Zustand der eigenen Seele rein seinem eigenthümlichen Wesen nach aufzufassen, ohne darauf zu reflectiren, daß er gerade der unserige ist. (Auch in objective Auffassungen drängt sich dann die Vorstellung des Ich so lebhaft ein, daß es zu ihrer Entfernung erst einer künstlichen Abstraction bedarf — ein Verhältniß, welches auch pädagogisch und didaktisch vielfach in Betracht kommt. Um ein Beispiel anzuführen: eine Schilderung des Lebens und Treibens am Bahnhofe bei der Ankunft des Zuges in einem deutschen Aufsatze wird von Quartanern kaum anders als in subjectiver Fassung [so daß sie erzählen: ich oder wir sahen dies und jenes], etwa in Briefform, genügend geliefert werden können; Tertianern mag die objective Behandlung als Aufgabe gestellt werden.) — Das Bewußtsein von unseren psychischen Entwickelungen kann sich sowohl hinsichtlich der intellectuellen, als der affectiven und praktischen Seite unseres Seins ausbilden und für beide auch pädagogischen Werth gewinnen, vornehmlich aber für die letztere. Denken und Handeln können zwar schon objectiv richtig erfolgen, wenn nicht einmal die Bewußtheit als Eigenschaft an denselben (wie wir oben gesehen haben), geschweige denn ein Bewußtsein von denselben vorhanden ist. Allein bei dem unbewußten Denken und der unbewußten Sittlichkeit, die den Anfang bildet, soll doch der Mensch nicht stehen bleiben, sondern, nachdem er zunächst die Bewußtheit an diesen Acten gewonnen hat, auch zu dem Bewußtsein von denselben fortschreiten; und dieser Fortschritt ist schon durch die Erziehung möglichst anzubahnen, sowohl im Interesse der Erziehungszeit, als vornehmlich auch der späteren, wo der Mensch sich selbst leiten soll.

Wenden wir uns nun zu der Untersuchung über die Weise und das Maß der Ausbildung des Selbstbewußtseins, so bietet

sich uns für dieselbe eine bedeutende Förderung in dem Umstande dar, daß wir hier zwar eine wesentlich neue Form des Bewußtseins, aber nicht auch in seiner Entstehung eine wesentlich neue Art von psychischen Processen vorfinden. Es bilden sich (wie wir in §§. 9 und 10 näher angegeben haben) die Begriffe, welche als Mittel der Selbstauffassung oder als „innere Sinne" dienen, formell ganz ebenso, wie alle übrigen Begriffe, aus den concreten psychischen Gebilden hervor, nur daß ihren Inhalt nicht, wie sonst, das objective, sondern das subjective Element derselben ausmacht; an diese Begriffe schließen sich dann Urtheile über unsere psychischen Entwickelungen in derselben Weise an, wie überhaupt Urtheile sich an Begriffe anschließen; ebenso knüpfen sich daran weiter Schlüsse der verschiedenen Gattungen u. s. f. Wir haben daher hier nur diejenigen didaktischen Vorschriften über die Begriffe, Urtheile 2c., die wir im ersten und zweiten Theil unserer Abhandlung begründet haben, der Reihe nach auf die innere Wahrnehmung, doch unter steter Berücksichtigung ihrer eigenthümlichen Natur, anzuwenden.

Wenn wir gefordert haben, daß der Begriff aus Anschauungen hervorgebildet werde, so folgt, daß auch die Begriffe von psychischen Acten und Zuständen aus den geeigneten Anschauungen hervorgehen müssen. Soll dem Kinde zuerst klar werden, was die Begriffe gehorsam, fleißig, bescheiden, ernst, unartig, vorlaut, fade 2c., was ferner die höheren Abstractionen, wie: recht, unrecht, sittlich, unsittlich — sagen wollen, so müssen sie aus lebendigen Anschauungen solcher psychischen Entwickelungen, in denen sie zur concreten Darstellung kommen, hervorgebildet werden. Also mit Vorstellungen, die zum Umfange gehören, und zwar während sie dem Kinde möglichst frisch vor der Seele stehen, muß der Lehrer zunächst das Wort für den Begriff verbinden, danach das Kind selbst über analoge Erscheinungen vorläufig urtheilen lassen, ob sie dieselbe Bezeichnung verdienen

(unter den Umfang desselben Begriffes fallen), sein Dafürhalten berichtigen, danach, soweit es möglich ist, den Inhalt des Begriffes herausfinden lassen, um endlich ihn wieder in der Urtheilsform auf neue concrete Erscheinungen in Beziehung zu setzen. Zur Anwendung dieser Vorschrift gehört es, daß der Lehrer und Erzieher allgemeine Zeugnisse über Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit und Leistungen seines Zöglings auch für dessen eigenes Bewußtsein möglichst anschaulich aus den einzelnen Bethätigungen erwachsen lasse. Aus diesem Grunde ist sehr zu billigen, wenn der Lehrer sich zum Gesetz macht, in ein eigenes Notizbuch jedesmal bei der einzelnen, auch der nur mündlichen, Leistung des Schülers die angemessene Note beizuschreiben, um darauf später das allgemeine Zeugniß zu gründen. So sichert er sich selbst die Richtigkeit des allgemeinen Zeugnisses, welches er später auszustellen hat, und überzeugt, was noch wichtiger ist, den Schüler anschaulich von der Genauigkeit der Controle und der innigen Beziehung des besonderen Verhaltens auf das allgemeine über ihn zu fällende Urtheil. Ebenso muß (um auch ein Beispiel der Entwickelung des Bewußtseins von den intellectuellen Acten und Kräften zu geben) bei deutschen Aufsätzen das Endurtheil schon möglichst dem Schüler erkennbar vorbereitet und durchgeführt sein in den auf die einzelnen Punkte bezüglichen Randbemerkungen des Lehrers.

Da es für die intellectuelle und sittliche Bildung nicht auf die bloße Einsicht in die eigenen Zustände, sondern hauptsächlich auf das richtige Verhalten, also auf die praktische Begründung der richtigen Synthesen ankommt, so gilt auch hier wieder das über das Verhältniß der Regel zur Uebung im ersten Abschnitt Gesagte. Die Gewöhnung an die rechte Weise des Arbeitens und an ein sittliches Handeln muß demnach das Erste sein, dann erst kann sich ein logisches und sittliches Bewußtsein von dem Handeln und den dafür geltenden Normen bilden; das sittliche Bewußtsein wird sich dann zuerst in der

Form des Tactes (wie wir sie oben näher erörtert haben) als *Gewissen* äußern, zuletzt dann auch die Form von allgemeinen Sätzen (*praktischen Grundsätzen*) annehmen und sich vielleicht bis zur Erkenntniß der *ethischen Principien* erheben. Von ihnen aus führt dann der richtige Bildungsweg immer auch wieder zurück zur bewußten Anwendung auf besondere Fälle des praktischen Lebens.

Der Fehler des Ausgehens vom Abstracten und der Ueberschätzung desselben, als ob, wer den Begriff und die Regel habe, schon hierdurch zum rechten Handeln in den concreten Fällen befähigt sei, ist nirgend häufiger und stärker hervorgetreten, als bei den psychologischen, vornehmlich den sittlichen Begriffen und Urtheilen. Die Schwierigkeit ihrer Erzeugung und die Freude über die erste Ueberwindung dieser Schwierigkeit mußte fast unvermeidlich zu dieser Ueberschätzung führen. So fällt es nicht auf, wenn Sokrates, der zuerst die Philosophie auf das Selbstbewußtsein zu gründen versuchte, die Tugend für lehrbar hielt, in dem Sinne, daß, wer das *Wissen* (den richtigen Begriff und das richtige Urtheil) von der Tugend durch Unterricht gewonnen habe, hierdurch schon befähigt sei, ja selbst nicht anders mehr könne, als sie in einem tugendhaften Leben üben. Doch auch bis auf unsere Zeit herab hat sich dieser Irrthum erhalten, mußte doch selbst gegen Kant, dessen ethischem Principe, dem kategorischen Imperativ, das Vorurtheil zum Grunde liegt, daß nur aus dem (siegreichen) Kampfe eines logisch ausgebildeten Pflichtbewußtseins gegen die Neigung wahre Sittlichkeit hervorgehen könne, F. H. Jacobi (mit Recht) bemerken: „Keine Tugend, die nicht war, ehe sie Namen hatte und Vorschrift.“ — Bei der pädagogischen Praxis zeigt sich derselbe Irrthum in dem nur zu häufigen Vorpredigen moralischer Lehren vor Kindern, die noch nicht zu den betreffenden Tugenden durch praktische Gewöhnung angeleitet sind, indem der Erzieher vielleicht gar diese für ihn mühevollere Art der Anleitung durch jene be-

quemere ersetzen zu können meint; die Kinder aber, zu moralischen Abstractionen nicht befähigt, haben für jene guten Lehren gleichsam noch kein Ohr. Am wenigsten wird solches Predigen helfen, wenn es aus dem Verdruß entspringt, das Kind nicht nach sich bestimmen zu können, wo ihm dann nicht selten von Seiten des Kindes ein mehr oder minder bewußtes Widerstreben entgegenwirkt, welches im schlimmsten Falle selbst auf den Inhalt der Lehre, soweit derselbe verstanden wird, sich übertragen kann. Dagegen wird eine angemessene ethische Bemerkung, wenn sie auf richtige Gewöhnung gegründet, und bei einer Gelegenheit ausgesprochen wird, welche sie durch Vorführung einer concreten Anschauung nahe legt, ohne Zweifel eine sehr gute Wirkung üben, und Anlaß zur Bildung moralischer Grundsätze werden können.

Die Begriffe und Urtheile von psychischen Entwickelungen müssen schon vielfach um praktischer Zwecke willen dem Zöglinge gegenüber gebraucht und von ihm wenigstens in ihrem sittlichen und ästhetischen Charakter empfunden werden, ehe er sie noch, bei ihrer eigenthümlichen Schwierigkeit, klar erkennen kann. Daher die Nothwendigkeit, daß das Kind sich zunächst im Reflex des Urtheils der Lehrer und Erzieher auffasse, ehe es zu einer abstracteren Selbsterkenntniß gelangen kann. Der Erzieher muß anfangs noch selbst gleichsam das Gewissen des Kindes sein, dann dessen eigenes sittliches Bewußtsein durch seine Zustimmung oder Mißbilligung mehr und mehr ausbilden, verfeinern, berichtigen, bis er es zuletzt, nach vollendeter Erziehung, der eigenen sittlichen Leitung anvertrauen kann. Das Vertrauen des Zöglings, daß der Erzieher ihm diese sittliche Leitung geben könne und wolle, begründet in ihm das Verhältniß der *Pietät* (dasselbe, welches in der Monarchie zwischen Fürst und Volk bestehen soll, sofern das Volk als Gesammtheit der sittlich-staatlichen Leitung durch einen Mann seines Vertrauens bedarf). Auf der reinen Ausprägung dieses Verhält-

nisses beruht so lange, bis sich allmählich das sittliche Bewußtsein auch in abstracter, von der Person des Erziehers absehender Form hervorgebildet hat, ganz und gar das Gelingen der Erziehung und des Unterrichts. Das Princip der Humanität (in dem engeren Sinne als Gegensatz gegen das Princip der Pietät), wonach der uns Gegenüberstehende als ein solcher Mensch betrachtet wird, der mit uns gleicher Vernunft theilhaftig, d. h. gleich sehr mit uns intellectuell und sittlich ausgebildet sei, darf in der Schule darum nicht herrschen, weil der Zögling zur Vernunft gerade erst erzogen werden soll; es kann nur, soweit theilweise die Erziehung bereits vollendet ist, in allmählichem Fortgange namentlich den besseren Schülern gegenüber in oberen Classen Platz greifen. So ist, soweit noch eigentlich erzogen werden soll, auch der Ausdruck des Pietätsverhältnisses in der Anrede an den Zögling mit Du der Anrede mit Sie als dem Ausdrucke des Humanitätsprincips durchaus vorzuziehn. Nur solche Lehrer, jüngere vornehmlich, die an einer höheren Classe nur einzelne Stunden geben und daher nicht eigentlich als Erzieher, sondern nur durch Mittheilung von gewissen Kenntnissen oder Fertigkeiten ihre Schüler fördern, die daher zu ihnen thatsächlich nicht in dem nur langsam reifenden Verhältniß der Pietät stehen, werden Recht thun, sich auf den Boden der Humanität zu stellen, für sie ist daher unter Anderm auch die Anrede mit Sie die naturgemäße; das Du wäre in ihrem Munde thörichte Anmaßung. In unteren Classen, wo eine pflichtgetreue Beschäftigung des Schülers mit der Sache noch bloß durch liebevolle Hingabe an die Person des Lehrers und Erziehers vermittelt werden kann, sollten einzelne Stunden von Lehrern, die der Classe sonst fremd sind, soweit irgend möglich, gar nicht gegeben werden. Das zur Bildung und Erhaltung der Pietät günstigste äußere Verhältniß ist dies: daß anfangs einer und derselbe Lehrer wo nicht alle, so doch die überwiegende Mehrzahl der Stunden gibt, während

die übrigen wieder nur in der Hand eines oder höchstens zweier Lehrer liegen (was ja auch bei den wissenschaftlich äußerst geringen Anforderungen an den Lehrer der ersten Anfänger von dieser Seite her kaum irgend erheblichen Schwierigkeiten unterliegen kann), und daß jener nämliche Lehrer mit denselben Schülern auch später noch, wenn sie in einer höheren Classe einen anderen Hauptlehrer erhalten haben (wenn auch nicht gerade bis zur obersten Classe hin), durch Ertheilung einzelner Stunden (nämlich in seinem eigenen Hauptfache) vertraut bleibt; daß sie so in höheren Classen allmählich mehrere gleichzeitige Lehrer erhalten, die aber auch dann noch wenigstens der Mehrzahl von ihnen nicht als fremde gegenüberstehen; daß aber dabei das Verhältniß, wonach jedesmal Einer ihr Hauptlehrer ist, bis zur höchsten Classe hin bestehen bleibt. Diese Ordnung ist an höheren Schulen durch die Errichtung von Ordinariaten im Allgemeinen eingeführt, doch ließe sie noch eine bestimmtere Ausprägung in dem bezeichneten Sinne zu. Auch wäre es, um der tiefen und festen Begründung des Pietätsverhältnisses so viel Vorschub zu leisten, als es irgend durch äußere Einrichtungen geschehen kann, gewiß sehr zweckmäßig, wenn allgemein (wie an einzelnen Gymnasien geschieht) derselbe Lehrer als Ordinarius mit seinen Schülern etwa durch die zwei oder drei unteren Classen des Gymnasiums oder der Realschule aufstiege, wo also die Ordinariate der Sexta, Quinta (und Quarta) zwischen zwei (oder drei) Lehrern in regelmäßiger Folge wechseln, dagegen die der drei oberen Classen jedes stets von demselben Lehrer (wenigstens bis zu einer allgemeinen Aenderung seiner Stellung) bekleidet würden. Soweit es angeht, gebe namentlich in unteren Classen der Ordinarius den Religions-, Geschichts- und deutschen, überhaupt den ethischen Unterricht. Zur Festigung des Baues der Pietät dient auch das vom Lehrer bei Eröffnung des Unterrichtes an jedem Tage zu sprechende Gebet. Die gemeinsame Erhebung des Herzens zu Gott läutert und kräftigt auch

die sittliche Gemeinschaft zwischen Erzieher und Zögling, freilich nur unter der Voraussetzung, daß es nicht leere Form sei; sondern wahrer Ausdruck eines religiös-sittlichen Gefühls, und daß das ganze persönliche Verhältniß des Lehrers in liebevoll-ernster Haltung Zeugniß ablege von der im Gebet ausgesprochenen Gesinnung.

In dem bezeichneten Verhältnisse des Lehrers zum Schüler ist insbesondere die Form der Censuren begründet, der schriftlichen sowohl, als der jedesmal bei den einzelnen Leistungen mündlich auszusprechenden. Aus dem nachgewiesenen Fortschritt der Bewußtseinsbildung folgt nämlich, daß die Censuren anfangs überwiegend nur das Maß der Befriedigung des Lehrers bezeichnen müssen (durch Prädicate wie: löblich, befriedigend, ungenügend ꝛc., durch Nummern, Buchstaben und sonstige allgemeine Zeichen), allmählich aber tiefer eingehend die eigenthümliche subjective Bildung jedes Zöglings (ob Gründlichkeit oder Gewandtheit, Richtung auf das Abstracte oder Concrete vorherrscht u. dergl. mehr), um so zuletzt die selbstständige Selbsterkenntniß anzubahnen.

So lange das Verhältniß der Pietät besteht und berechtigt ist, ist es auch in sittlicher Beziehung vollkommen richtig, und keineswegs zu tadeln, wenn der Schüler sein Streben zunächst auf den Beifall des Lehrers richtet. Selbst das ist erfreulich, wenn derselbe diesen Beifall durch persönliche Liebeserweisungen zu gewinnen trachtet, wiewohl die Gefahr der Ausartung nahe liegt, daß nämlich der Zögling das seinem Lehrer und Erzieher persönlich Angenehme an die Stelle des sittlich Guten zu setzen suche (dasselbe Grundverhältniß, auf welchem die heidnischen Opfer an die Götter, der Ablaßkram u. dergl. beruhen). In solchen Fällen ist es nun Aufgabe des Erziehers, die persönliche Zuneigung des Zöglings, indem er sie nicht abweist, sondern nur in die rechte Bahn zu lenken sucht, als kräftiges Motiv zur Begründung einer sittlich guten

Gesinnung zu benutzen, gleichwie Christus es thut seinen Jüngern gegenüber mit den Worten: „Wer meine Gebote hat und hält sie, der ist's, der mich liebet (Ev. Joh. 14, 21).

Wie im Urtheil des Lehrers, so wird der Schüler ferner auch in der Vergleichung mit seinen Mitschülern, namentlich in der Stelle, die ihm der Lehrer unter denselben anweist, ein Mittel der Selbsterkenntniß und ein Maß der Selbstschätzung finden, lange bevor er noch eine Schätzung nach dem allgemeinen Maßstabe intellectueller und sittlicher Anforderungen verstehen oder gar selbstständig vollziehen kann. Auch dieses Verhältniß und den darauf gegründeten Wetteifer darf der Lehrer wohl als Sporn benutzen (z. B. durch Certiren, Anweisung der Plätze nach den Leistungen ꝛc.); doch artet es leicht dahin aus, daß der Schüler die Ehre über den Grund der Ehre setzt, oder auch auf seine schwächeren Mitschüler hochmüthig herabsieht. Um diese Ausartung zu verhüten, muß der Erzieher dem Schüler mehr und mehr den idealen Maßstab der Anforderungen, die an ihn gemäß den ihm von Gott verliehenen Anlagen zu stellen sind, zum Bewußtsein zu bringen suchen und ihn gewöhnen, sich stets nach diesem zu messen, wo er dann bald seine Unwürdigkeit in Demuth erkennen muß. — Eine andere Gefahr ist die, daß schwächere Schüler sich selbst zu wenig vertrauen. Solche ermuthige der Lehrer, nicht nur indem er mit dem nothwendigen Tadel, soweit irgend möglich, Anerkennung des Besseren verbindet, sondern vornehmlich, indem er sie durch Versuche, die er sie unter seiner specielleren Leitung anstellen läßt, zu der praktischen Ueberzeugung führt, daß sie das in intellectueller oder sittlicher Beziehung Geforderte leisten können, dann allmählich das Maß seiner Hülfe verringert und sie so zu selbstständigen Leistungen befähigt. Auch solche Schüler führe der Erzieher allmählich mehr und mehr von der Vergleichung mit ihren Mitschülern hinüber zur Einsicht in das Maß und die Art ihrer eigenthümlichen Kräfte, um sich

daran der ihnen von Gott gesetzten Lebensaufgabe bewußt zu werden und der Erfüllung derselben in aller Treue mit redlichem Eifer nachzustreben.

Dem Wechsel zwischen Erregtheit und Unerregtheit unterliegen die Vorstellungen von den psychischen Gebilden ebensowohl, wie die Vorstellungen objectiven Inhaltes. Sie entziehen auch, wenn sie bewußt sind, anderen Vorstellungen Erregungselemente, wie diese wiederum ihnen. Hierauf beruht es unter Anderm auch, daß bei einer und derselben Vorstellung das Bewußtsein an ihr (nach ihrer objectiven Seite) und das Bewußtsein von ihr (nach ihrer subjectiven Seite) einander gegenseitig in der Erregtheit beschränken. So wird auch beim Zögling das Bewußtsein von seinem Thun zunächst nicht während der Arbeit, sondern theils nach derselben zum Zweck ihrer Beurtheilung, theils vor derselben zum Behuf ihrer Anordnung erregt werden müssen, das Letztere z. B., indem der Erzieher ihn im Anschluß an den Stundenplan der Schule einen Plan für seine häuslichen Arbeiten entwerfen läßt und dessen Einhaltung überwacht. Während der Arbeit kann das Bewußtsein von derselben und von den (subjectiven) für sie geltenden Normen nur den Geübteren fördern. So sagt Schiller von sich, da er den Wallenstein auszuarbeiten begonnen hat (1792): „Ich sehe mich jetzt erschaffen und bilden, ich beobachte das Spiel der Begeisterung, und meine Einbildungskraft beträgt sich mit minderer Freiheit, seitdem sie sich nicht mehr ohne Zeugen weiß. Bin ich aber erst soweit, daß mir Kunstmäßigkeit zur Natur wird, wie einem wohlgesitteten Menschen die Erziehung, so erhält auch die Phantasie ihre vorige Freiheit wieder zurück, und setzt sich keine andere, als freiwillige Schranken.“ Es gilt hierbei im Ganzen wieder das Nämliche, was wir oben für die Erregtheit der objectiven Begriffe und Regeln durchgeführt haben. Wir dürfen daher hier wieder rascher darüber hinweggehen, und machen nur noch zum Schluß

von den dort aufgestellten Grundsätzen eine Anwendung auf die Erregtheit des Ethischen. Unsittliche Gebilde in der Seele des Zöglings suche der Erzieher möglichst unerregt zu erhalten, außer wo ein ihre Macht brechender Sieg des sittlichen Bewußtseins zuversichtlich erwartet werden darf. Dieses letztere aber möge der Erzieher in seinen verschiedenen Formen allmählich so spurenreich und mit so kräftigem Aufstreben begründen, daß es auch noch im späteren Leben mitten unter den Mühen, Anfechtungen und Versuchungen desselben stets leicht zur vollen Erregtheit gelange, um die mit der sittlichen Norm einstimmigen Gebilde zu läutern und zu kräftigen, und ihnen über die abweichenden den Sieg zu sichern.

Gedruckt bei E. S. Mittler und Sohn in Berlin,
Spandauer-Straße No. 52.



